



**INSTITUTO SUPERIOR DE GESTÃO - ISG**  
**MESTRADO EM GESTÃO DO POTENCIAL HUMANO**

**GALBA ROSA GOMES CAMELO DE ARAÚJO**

**A TRAJETÓRIA E ATUAÇÃO DO GESTOR DE EDUCAÇÃO  
INFANTIL EM MACEIÓ, ALAGOAS, BRASIL**

**Lisboa**

**2019**



**GALBA ROSA GOMES CAMELO DE ARAÚJO**

**A TRAJETÓRIA E ATUAÇÃO DO GESTOR DE EDUCAÇÃO  
INFANTIL EM MACEIÓ, ALAGOAS, BRASIL**

Dissertação apresentada ao Instituto Superior de Gestão  
como requisito para obtenção do Grau de Mestre em  
Gestão do Potencial Humano.

Orientador: Professor Doutor Tito Carvalho  
Co-Orientadora: Professora Dra. Aldenora Neta

**Lisboa**

**2019**

**GALBA ROSA GOMES CAMELO DE ARAÚJO**

**A TRAJETÓRIA E ATUAÇÃO DO GESTOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL  
EM MACEIÓ, ALAGOAS, BRASIL**

Dissertação apresentada ao Instituto Superior de Gestão como requisito para obtenção do Grau de Mestre em Gestão do Potencial Humano.

**JÚRI:**

---

**Prof. Doutora Maria Leonor dos Santos Almeida – Presidente**  
**Instituição de origem: Instituto Superior de Gestão**

---

**Prof. Doutor António Eduardo Martins - Arguente**  
**Instituição de origem: Universidade Aberta**

---

**Prof. Doutor Tito Ferreira de Carvalho - Orientador**  
**Instituição de origem: Instituto Superior de Gestão**

**Lisboa, 19 de julho de 2019**

## DEDICATÓRIA

Essa dissertação dedico a minha mãe (Araci Camelo) que sempre foi minha maior incentivadora nesse projeto de vida. Mulher com pouco estudo, mas com sabedoria inigualável, que sempre me orientou para o bem maior, a “cultura”. Deixo aqui registada a minha maior gratidão a essa mulher de pulso firme e forte que nunca me desamparou nos momentos difíceis da vida, me ensinando o que era certo e errado, bem como por onde deveria trilhar o conhecimento científico. À minha eterna mãe/pai, obrigada por estar sempre do meu lado, aconselhando e apoiando. Te amo imensamente!

## AGRADECIMENTOS

A Deus e à espiritualidade amiga por tanto abrigo de luz e energia celestial;

Ao meu querido esposo, meu companheiro, amigo, amor, que está sempre ao meu lado, torcendo, compartilhando e trilhando esse tão sonhado projeto;

Ao meu orientador, Professor Doutor Tito de Carvalho, que aceitou esse desafio comigo, para que esse projeto se tornasse realidade;

À minha co-orientadora, Professora Dra. Aldenora Neta, que teve um papel importantíssimo na conclusão desse trabalho;

À minha querida amiga/irmã, Professora Mestra Ana Cristina Oliveira Souza, que pegou na minha mão para que nunca desistisse desse conhecimento, me ajudando a chegar até aqui para alcançar a tão desejada posição de Mestra;

Aos meus familiares, que são meus pilares em tudo que eu faço;

A todos os gestores das creches municipais de Maceió, que com muita disponibilidade me receberam de braços abertos para que pudesse fazer um trabalho de pesquisa e obtenção de resultados (CMEI Sônia Cavalcante; CMEI Braga Neto; CMEI Maria de Lourdes; CMEI Herbert de Souza).

## RESUMO

Esta dissertação foi desenvolvida para conclusão do Mestrado em Gestão do Potencial Humano, do Instituto Superior de Gestão. A pesquisa qualitativa teve como objetivo investigar e refletir sobre os impactos das mudanças realizadas no âmbito da educação infantil brasileira na atuação da gestão escolar no município de Maceió, Estado de Alagoas, Brasil. A referida pesquisa analisou a atuação do Gestor da Educação Infantil na cidade de Maceió. O estudo, inicialmente, foi baseado na construção histórica e legal do surgimento da Educação Infantil no Brasil, da época colonial até aos dias atuais. Em seguida, houve o enfoque na constituição da Gestão Escolar no Brasil, como a mesma era entendida e trabalhada (administração escolar), chegando a ser desenvolvida hoje em dia como Gestão Escolar de forma democrática, participativa, com todos os segmentos envolvidos na instituição educacional. A investigação foi pautada na relevância de estudos que avaliam as competências do gestor e os impactos gerados na sociedade como um todo, sendo desenvolvido primeiramente um levantamento bibliográfico de toda a documentação oficial e legal que fundamentam as políticas de educação infantil no Brasil e, posteriormente, os instrumentos de recolha de dados. Nesse diapasão, elegeu-se a entrevista semiestruturada e a observação como melhor caminho para o processo de recolha que se deu “*in locus*” com gestores de educação infantil. O estudo destacou, ao longo e no final do trabalho, todos os objetivos propostos e foi constatado que apesar dos esforços do município, passados por décadas, ainda a gestão escolar na rede de ensino tem muito que ser desenvolvida em relação à atuação dos profissionais nas atividades quotidianas nas entidades educacionais. Ainda se espera dessa pesquisa que os resultados possam contribuir para uma estrutura de práticas mais eficazes na reformulação de algumas ações de gestão pública.

**Palavras-chaves:** Gestão Escolar; Gestor de Educação Infantil; Competências do Gestor

## ABSTRACT

This dissertation was developed as the conclusion of the Master's Degree in Human Potential Management, from Instituto Superior de Gestão. The qualitative research aims to investigate and reflect the impacts of the changes carried out in the Brazilian children's education, on the performance of school management in the municipality of Maceió, State of Alagoas, Brazil. This research analyzed the performance of the Manager of Early Childhood Education in the city of Maceió. The study, initially, was based on the historical and legal construction of the Early Childhood Education in Brazil, from colonial times to the present day. Afterwards, it was focused on the constitution of School Management in Brazil, as it was understood and performed (school administration), and nowadays it is developed as School Management in a democratic and participative way, with all the segments involved in the educational institution. The research was based on the relevance of studies that evaluate the skills of the manager and the impacts generated in the society as a whole, with a bibliographical survey of all the official and legal documentation that support the policies of early childhood education in Brazil and later the instruments of data collection. In this tuning, the semi-structured interview and observation method was chosen as the best way for the collection process that took place "*in locus*" with early childhood education managers. The study highlighted along the work all the proposed objectives and it was found that despite the efforts of the municipality, for decades, school management has much to be developed yet in relation to the performance of the professionals in daily activities in educational institutions. It is still expected from this research that the results may contribute to a structure of more effective practices in the reformulation of some public management actions.

**Key Words:** School Management; Child education; Manager's abilities.

## ÍNDICE GERAL

DEDICATÓRIA .....	ii
AGRADECIMENTOS .....	iii
RESUMO .....	iv
ABSTRACT .....	v
ÍNDICE GERAL .....	vi
ÍNDICE DE FIGURAS .....	viii
ÍNDICE DE GRÁFICOS .....	viii
ABREVIATURAS E SÍMBOLOS .....	viii
INTRODUÇÃO .....	1
Estrutura da Dissertação .....	4
I - PARTE TEÓRICA .....	5
Capítulo 1 - A Educação .....	5
1.1 - Contextualização Histórica da Educação .....	5
1.2 - A História da Educação no Brasil .....	11
1.3 - Uma Visão Contemporânea da Educação .....	14
1.4 - Breve Percurso Histórico e Caracterização Geral da Educação Infantil no Brasil .....	17
Capítulo 2 - A Legislação da Gestão Escolar no Brasil .....	21
2.1 - Linhas Gerais .....	21
2.2 - A Escola Como Uma Instituição Autônoma e Democrática .....	22
2.3 - Gestão Escolar: Novas Exigências das Instituições de Educação Infantil .....	24
Capítulo 3 - A Gestão Escolar e os Pedagogos .....	27
3.1 - Da Teoria Geral da Administração à Gestão das Organizações .....	27
3.1.1 - A Gestão e os Gestores .....	31
3.1.2 - O Surgimento do Termo Gestão Escolar .....	34
3.2 - Gestão do Capital Humano nas Organizações .....	35
3.2.1 - O Capital Humano na Gestão de Educação Infantil .....	39
3.2.2 - Caracterização e Importância do Capital Humano Escolar .....	40
3.3 - Do Pedagogo ao Gestor de Educação Infantil .....	41
3.3.1 - O Gestor de Educação Infantil: Uma Identidade Construída no Processo e ao Longo do Exercício da Função .....	42
3.3.2 - Aprender a ser Gestor no Exercício do Fazer Gestão: Limites e Possibilidades .....	47
II- PARTE EMPÍRICA .....	53
Capítulo 4 – Metodologia .....	53
4.1 - Contextualização do estudo de caso: A Trajetória e Atuação do Gestor de Educação Infantil em Maceió, Alagoas, Brasil .....	53



4.2 - Caracterização do Método.....	56
4.3 - Caracterização e Seleção da Amostra .....	57
4.4 – Objetivos da Pesquisa.....	59
4.5 – Etapas da Pesquisa.....	60
Capítulo V – Apresentação e Discussão dos Resultados .....	62
5 – Análise dos Resultados.....	62
5.1- Dimensão 1: Formação e Experiência dos Professores da Educação Infantil .....	62
5.2 - Dimensão 2: Formação e Experiência dos Gestores da Educação Infantil .....	63
5.3 - Dimensão 3: Impacto das Alterações Conjunturais na Educação Infantil .....	63
5.4 - Dimensão 4: Percepção e Atuação das Práticas de Gestão .....	64
5.5 - Análise dos Recursos Disponíveis para os Gestores .....	67
CONCLUSÕES.....	68
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	71
REFERÊNCIAS WEBGRÁFICAS .....	81
ANEXOS.....	I

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1-Principais fases para a Educação .....	5
Figura 2- Modelo do Capital Intelectual Karl Heinz Leitner .....	37
Figura 3- Localização Geográfica do Estado de Alagoas e do Município de Maceió, no mapa do Brasil .....	56
Figura 4- Macrozoneamento do Rural e Urbano do Município de Maceió .....	58
Figura 5- Mapa da Dispersão Geográfica dos CMEI, Município de Maceió .....	59

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Recursos Materiais a Disposição de cada Gestor de cada CMEI .....	67
---	----

## ABREVIATURAS E SÍMBOLOS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CEE – Conselho Estadual de Educação
CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil
CNE – Conselho Nacional de Educação
DCNEI – Diretrizes Curriculares para Educação Infantil
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA – Educação para Jovens e Adultos
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação e Cultura
PEE – Plano Estadual de Educação
PNE – Plano Nacional de Educação
SEDUC – Secretária de Estado da Educação
SEMED – Secretaria Municipal de Educação
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

## INTRODUÇÃO

A gestão escolar das instituições de educação infantil, ao longo dos anos, tem passado por diversas mudanças significativas. A principal delas está relacionada com as transformações no cenário das políticas educacionais brasileiras, impulsionada pela aprovação da Constituição Federal de 1988, um marco do processo de democratização do acesso à educação pública, gratuita e de qualidade no Brasil, mais adiante retomado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, aprovada em 1996.

Até ao momento, a gestão escolar da educação infantil era assunto pouco ou quase nunca discutido pelos estudiosos da área. Quando se falava em gestão escolar, remetia-se geralmente, para a gestão das instituições de ensino fundamental. Até porque a educação infantil constitui-se como direito das crianças de 0 a 5 anos e de suas famílias, nesse momento histórico, mas, do ponto de vista da efetivação, o caminho tem sido longo rumo à concretização desse direito.

É preciso considerar também que na gestão escolar, de modo geral, por décadas foi um cargo de indicação política, não havendo qualquer preocupação com a formação e perfil dos recursos humanos que ocupavam esta função nas instituições de ensino fundamental. Na educação infantil, deu-se de forma mais acentuada, na medida em que poucas instituições de educação infantil existentes no país muitas vezes eram geridas por pessoas com baixa escolaridade e formação pedagógica, sem qualquer preparação para exercer tais funções.

Para uma realidade em que creches e pré-escolas eram compreendidas como espaços assistenciais e compensatórios, acreditou-se que não seria necessário exigir-se dessas pessoas serem professores e constituir uma equipa de gestão com formação profissional para atuar nas instituições e garantir às crianças de 0 a 5 anos os cuidados mínimos como banho, alimentação e higiene.

Apenas quando a Constituição Federal de 1988 passou a estabelecer que para ser professor das redes públicas seria necessária aprovação em concurso público é que essa realidade começou a mudar no Brasil, para ambas as funções, de professor e de gestor escolar.

Contudo, foi com a aprovação da LDBN que ficou claro qual o entendimento de gestão escolar democrática que se visualizava para a educação pública brasileira. Com relação à educação infantil, no entanto, a orientação legal para a constituição da gestão escolar seguiu os mesmos moldes da gestão escolar do ensino fundamental.

Para um contexto em que a educação infantil foi pensada nos moldes organizativo e curricular do ensino fundamental, não caberia uma discussão acerca da identidade da gestão escolar das instituições de educação infantil, até porque a discussão que se vislumbrava era centrada na formação profissional do professor de educação infantil.

Esse era o desafio do país, formar, de norte a sul, os professores leigos que atuavam com crianças de 0 a 5 anos de idade, sem a formação mínima em ensino médio na modalidade normal. Associado a esse movimento, o CNE e o MEC aprovaram e editaram uma série de documentos de base legal e oficial que visavam e visam ainda hoje apoiar e fortalecer a construção de uma identidade para a educação infantil brasileira como, por exemplo, os Referenciais Curriculares Nacionais para educação infantil (MEC, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para educação infantil e Diretrizes Operacionais para educação infantil, ambas aprovadas em 1998, e, em 2007, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil, que trouxe, pela primeira vez no Brasil, uma reflexão acerca do perfil e atuação da gestão escolar das instituições de educação infantil.

Foi com a aprovação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, em 2010, que a identidade da educação infantil brasileira começou a definir-se no âmbito nacional, o que tem mobilizado novas reflexões acerca dos direitos das crianças de 0 a 5 anos, bem como impulsionado um reinventar das equipas pedagógicas das instituições de educação infantil.

Nada obstante, ainda assim a gestão escolar tem-se ocupado prioritariamente apenas das dimensões administrativas e financeiras da gestão, relegando para um último plano a dimensão pedagógica. As Diretrizes Curriculares para Educação Infantil (DCNEI) (CNE/MEC, 2009), ao estabelecerem como eixos norteadores da proposta pedagógica e das práticas na educação infantil as brincadeiras e interações, provocam, inevitavelmente, uma necessidade de se mudar a forma de olhar para a criança, seus desejos e necessidades nessa faixa etária, de compreender como ela explora o mundo e faz as suas descobertas. Esta nova forma de olhar exige da gestão e dos profissionais nos espaços de educação infantil uma reflexão permanente dos seus papéis e ações.

É nesse sentido, que a presente pesquisa procura compreender o modo como se têm constituído as competências profissionais do gestor educacional nas instituições de educação infantil no Brasil, mais especificamente no município de Maceió, Alagoas, considerando as especificidades dessa etapa da educação básica.

Atualmente, a gestão escolar das instituições de educação infantil em Maceió é constituída de acordo com o processo de gestão democrático implantado na década de 90 na rede de ensino,

através de eleição, pelo voto dos seus pares, demais funcionários, alunos, no caso Ensino Fundamental 2, e da comunidade, um professor diretor e um professor diretor adjunto. Compõe também a equipa gestora, atualmente, o coordenador pedagógico, indicado geralmente pela secretaria municipal de educação ou diretor da instituição e, às vezes, pelos seus pares.

Por muito tempo, esses três profissionais, junto das instituições de educação infantil, viveram apagando fogos, todos eles envolvidos nas questões relacionadas com as dimensões humanas, administrativas e financeiras. As questões diretamente ligadas ao processo educativo sempre e muitas vezes continuam sendo relegadas para uma sobra de tempo, em meio das exigências decorrentes da própria secretaria de educação e de questões de ordem funcional. Fica para a coordenação pedagógica e, muitas vezes, sem muita articulação com a gestão, a grande responsabilidade de apoiar os professores na elaboração e execução do planejamento, bem como de articular, monitorar e redirecionar ações no sentido de fortalecer o processo educativo.

Importa considerar que as DCNEI têm impulsionado as redes e os profissionais a redesenharem as suas práticas e atuações. Maceió, mais precisamente nos quatro últimos anos, apoiados pela iniciativa privada, tem vivido momentos intensos de reflexões, estudos e fortalecimento de políticas públicas para a infância.

Partindo desse entendimento, buscou-se na presente pesquisa levantar as seguintes questões: quais as competências do gestor escolar nas instituições de educação infantil do município de Maceió? Qual a formação dos profissionais que compõem a gestão escolar? De que forma as mudanças na conjuntura sociopolítica e pedagógica na educação infantil brasileira têm influenciado e provocado uma mudança de postura e atuação da gestão escolar das instituições de educação infantil do município? Em que medida essas mudanças contribuíram para a construção da identidade da gestão escolar da educação infantil deste município?

Neste sentido, delineou-se como objetivo geral: investigar e refletir sobre o impacto das mudanças no âmbito da educação infantil brasileira, mais concretamente na atuação da gestão escolar no município de Maceió, Estado de Alagoas, Brasil. E como objetivos específicos: Aferir a formação, as competências e a experiência profissional do pedagogo enquanto gestor infantil; Analisar a influência do contexto sobre as alterações no exercício profissional do pedagogo e gestor de educação infantil; Perceber o impacto das alterações no exercício da profissão de pedagogo enquanto gestor infantil e Perceber de que forma o pedagogo percebe as tarefas de gestão e o desempenho das mesmas enquanto gestor infantil.

## **Estrutura da Dissertação:**

A dissertação está organizada em duas partes: Parte Teórica, consagrada à Revisão da Literatura, e Parte Empírica, dedicada à Metodologia Aplicada ao Estudo de Caso.

A Parte Teórica – I, é composta por três capítulos:

No Capítulo 1 – Educação: Contextualização Histórica da Educação; a História da Gestão da Educação no Brasil, uma breve visão contemporânea sobre a Educação no Brasil e uma caracterização geral da Educação Infantil no Brasil.

No Capítulo 2 – A Legislação da Gestão Escolar no Brasil, busca discutir-se o surgimento do conceito de gestão escolar e das suas configurações no contexto das transformações históricas e políticas da educação brasileira, destacando as novas exigências e especificidades institucionais e legais na atuação do pedagogo enquanto gestor na educação infantil.

No Capítulo 3 – O Pedagogo e a Gestão Escolar, o processo evolutivo do profissional, a evolução da Gestão das Organizações e do Capital Humano e da caracterização do papel dos Gestores no exercício profissional, centrando a discussão na atuação destes profissionais na rede municipal de educação de Maceió, no Estado de Alagoas.

A Parte Empírica- II, é composta por dois capítulos:

No Capítulo 4 – Metodologia, apresentam-se sequencialmente, em subcapítulos, enquadramento contextual, a caracterização do estudo de caso, a caracterização do método de pesquisa, a seleção da amostra, os objetivos da pesquisa e as etapas da pesquisa.

No Capítulo 5 – Apresentação e discussão dos resultados, proceder-se à análise dos resultados dos dados obtidos e trabalhados no capítulo anterior. Na conclusão, avaliar-se-á a consistência da metodologia utilizada, os resultados da investigação, e em que medida os objetivos do trabalho foram (ou não) confirmados, para além de relevar os aspetos mais marcantes da pesquisa, as suas principais limitações, contribuições e novas pistas de investigação por ela abertas.

# I - PARTE TEÓRICA

## Capítulo 1 - A Educação

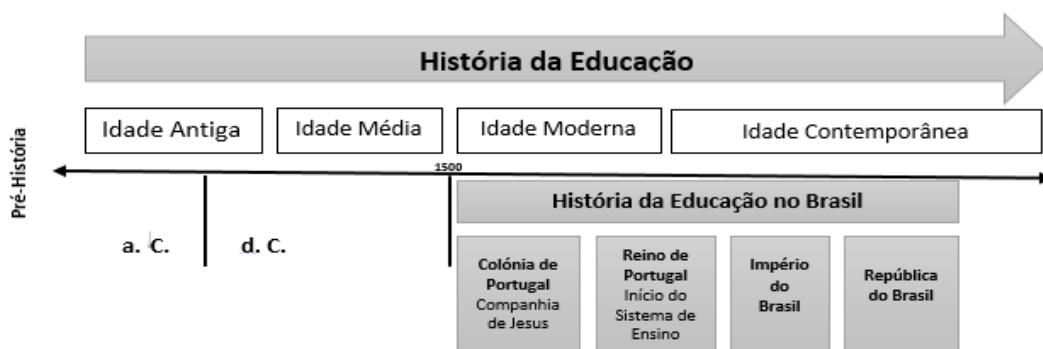
### 1.1 - Contextualização Histórica da Educação

A palavra “Educação” tem a sua etimologia no latim “*educare*”, com tradução literal correspondente a “*guiar para fora*” (Dicionário Etimológico, 2019). O significado da educação pode ser compreendido como todo o processo dialético do conhecimento e da formação humana, independente de forma ou momento, sendo transmitida entre os mais diversos tipos de interação nas relações interpessoais, sejam elas relações com diferentes níveis hierárquicos ou do mesmo nível, como acontece nas relações familiares entre pais e filhos, ou nas instituições de ensino, entre alunos e professores, independentemente dos fatores relacionados com a idade, género, credo ou etnia (Katz, 1970).

Na História da Educação, observou-se constante alteração dos usos e costumes, no direito, na língua, e de muitos outros fatores importantes que influenciaram para a evolução da educação como um instrumento multidisciplinar e regulador da vida social. Através dos processos e experiências que proporcionam aos indivíduos a aquisição de conhecimento, valores e cultura (Nóvoa, 1994). Um processo evolutivo na educação dos povos, inequívoco contributo para a organização e evolução social das sociedades antigas, posteriormente observando-se a estruturação da educação como “Ciências da Educação”, estruturada como um conjunto de disciplinas (Petitat, 1984, e Huber, 1967).

De certa forma, pode-se considerar que a história da educação se confunde com a história da pedagogia, estas encontram-se divididas em três fases principais distintas entre si: a Antiguidade; a Idade Média e a Educação Moderna ou Contemporânea (Amado, 2007).

Figura 1-Principais Fases para a Educação



Fonte: Elaboração própria com base nas referências de Amado, C. 2007.

A História da Educação é constituída por vários marcos. Os primeiros vestígios encontrados que indicam claramente um processo da Educação Escolarizada foram encontrados na China, que indicam o ensino da matemática. Na antiguidade a Educação tem como principais a educação na Grécia e em Roma, esta primeira tem registos desde o período IX a.C. até I a. C., com maior ocorrência em Esparta e Atenas, a educação estava compreendida em educação física e militar, ginástica, música, representação (*As Nuvens*<sup>1</sup> de Aristófanes). Já em Roma, entre os séculos III a. C até V d.C., a Educação tinha ênfase na Agricultura, Militar, Humanística e Moral. Surge no Império Romano o conceito de Educação Pública (Quintiliano, *A educação do Orador*), os principais filósofos desta época foram Catão e Cícero. A antiguidade constitui o berço do Ensino Contemporâneo (Amado, 2017).

Precede a Idade Média um período negro na História da Educação, uma espécie de espaço vazio. Retomando apenas posteriormente com a Educação Cristã e Medieval, ainda com o contributo do Império Romano, Carolíngio e Europeu. Este período decorre com o contributo da Igreja e dos Padres, que focam o ensino na educação catequística, monástica e episcopal, entre os séculos XII e XV, surge então na Europa a educação cavaleiresca, profissional e finalmente são fundadas as primeiras Universidades. As principais figuras influenciadoras deste período foram: Clemente de Alexandria, Santo Agostinho e Carlos Magno (Amado, 2017).

O Renascimento e Humanismo decorrem entre os séculos XV e XVI, fortemente influenciado pela França, Países Baixos e Portugal, foram criados os Colégios de França, Guyenne, Deventer e das Artes. Os nomes sonantes deste período foram Rabelais (*Gargântua e Pantagruel*), Montaigne (*Ensaio*, cap. XXV), Erasmo de Roterdão e André de Resende. Ainda no final do Século XVI surge a Reforma e a Contra-Reforma, criando uma dicotomia do mundo religioso entre protestantes e católicos, os primeiros influenciam a educação pública e universal e os católicos criam a Companhia de Jesus. Também nesse período é fundada a Universidade de Évora em Portugal (Amado 2007).

No Século XVII, ainda na Europa, os dois marcos mais importantes são: no Mundo Católico o Oratirianos, já na Boémia, mais concretamente na República Checa, é publicado a *Didática Magna* de Coménico. No século subsequente (XVIII) acontecem várias mudanças, entre elas a Revolução Francesa e a Reforma Pombalina, um dos efeitos mais imediatos é a minimização da influência religiosa na educação, que influenciam as obras de Rousseau, Condorcet, Ribeiro Sanches e Luís António Verney. Já no século XIX, acontece a revolução Liberal, com os seguintes

---

<sup>1</sup> “Peça teatral de estilo comédia crítica, que tinha como objetivo criticar os pensadores principalmente por seus princípios éticos e pedagógicos a “*Escola Sofista*” de Sócrates”.



nomes a destacar: Pestalozzi, Frobel, Almeida Garrett, Alexandre Herculano, Castilho e João de Deus (Amado, 2007).

A Reforma Pombalina teve uma profunda influência na educação Brasileira, uma vez que o sistema existente na altura assentava na educação jesuíta, de várias ordens: Beneditinos, Carmelitas e Franciscanos. Tem início a “Grande Reforma”, que tinha como objetivo o Sistema de Ensino Público, a estratégia visava a desapropriação dos Colégios Jesuítas, e através das “aulas régias” fomentar estudos autónomos de Latim, Grego, Filosofia e Retórica. Com o fim do Império, surge a Reforma Joanina (D. João VI), que rompe radicalmente com o modelo anterior, criando um modelo mais estruturado nas áreas de conhecimento e investindo em equipamentos de grande valor nacional (bibliotecas, jardim botânico, imprensa nacional) (Niskier, 2011).

No século XX e XXI, o mundo sofre grandes transformações. A Europa sente um forte impacto com as guerras e a revolução industrial, que abalam todo o sistema social e político pré-existente. Na Educação o impacto não foi menor, com o êxodo de grande parte do capital intelectual para outros destinos mais pacíficos com melhores condições de vida. Em Portugal, houve a revolução liberal, a I Primeira República, o Estado Novo, o Pós 25 de Abril e a Lei de Base do Sistema de Ensino e Reforma de 1986 (Amado, 2007).

A Educação consiste num processo de troca e de “(trans)formação”<sup>2</sup> onde o ser possa produzir-se e conquistar-se numa dialética que resulta em verdades e descobertas contínuas com o ambiente circundante. Em relação a esse processo, Freire salienta que “os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em (co)laboração” (Freire, P. 2005, p.191). Assim, a educação é o produto da contínua transformação da realidade em sintonia com a humanização do homem, que por sua vez se opõe a um diálogo vazio, estático e sem esperança. A verdadeira educação, portanto, acontece na coexistência, no encontro e na fé que antecede o verdadeiro diálogo.

Nesse mesmo pensamento, Freire entende o processo de desenvolvimento que o ser humano atravessa como instrumento de interatividade consigo e com o ambiente, num mecanismo de trocas flexíveis, e de permanente incompletude, pois, sempre há algo a aprender e a ‘(trans)formar’, assim o processo de ‘hominização’ não é adaptação: o homem não se naturaliza, humaniza o mundo. A ‘hominização’ não é só processo biológico, mas também história” (Freire, 2005, p.13).

---

<sup>2</sup> “(trans) formação”: permanente expressa a compreensão sobre a complexidade das relações de ensinar e de aprender e desafia à constituição de práticas crítico-reflexivas (Modelo do tetragrama de Freitas, 2004).

A teorização concebida por Freire sofre uma grande influência de Aristóteles, pensador influente da Idade Média, que compreendeu a imitação como princípio do mecanismo de aprendizagem, sendo o aprendizado formado a partir de hábitos e repetição de comportamentos praticados pelos adultos. Assim, na concepção de Aristóteles, o papel da educação seria educar sujeitos para a prática das virtudes, tornando-os em cidadãos para o exercício do bem em sociedade, enquanto para Freire, a educação está para a emancipação humana.

O fenómeno da educação vai muito além do processo de educação formal que ocorre no ambiente de sala de aula. Trata-se de uma concepção construída e de construção contínua que envolve o ser nos seus mais variados aspetos, biológicos, sociais, históricos, culturais e ideológicos indispensáveis à formação do ser pensante afetivo, social e cultural.

Neste sentido, Jean Piaget, biólogo e psicólogo, através da Teoria da Epistemologia Genética, compreende que o sujeito está no centro do próprio processo da construção do conhecimento, relacionando o desenvolvimento cognitivo com o desenvolvimento moral, linguístico e afetivo, entendendo que estes não ocorrem de forma isolada. Assim, os estudos desse teórico consistem em identificar como o conhecimento e o pensamento se originam e se desenvolvem ao longo da ontogénese humana, desde o estágio sensório motor (0 a 2 anos), até o pensamento formal (aos 12 anos de idade), passando pelo pensamento intuitivo ou pré-operatório (dos 2 aos 7 anos) e o estágio das operações concretas (dos 7 aos 11 anos). Afirmou ainda que, através de seu desenvolvimento biológico, o sujeito consegue se adaptar ao ambiente, dependendo de sua maturação e das condições ofertadas por esse ambiente (Piaget, 1970).

A educação, portanto, não se limita à educação formal posta nos currículos, propostas pedagógicas e metodológicas das unidades de ensino, uma vez que este fenómeno ultrapassa essa modalidade e atinge um elemento maior, a formação humana e social, por meio interativo do desenvolvimento de um bem que influencia diretamente o processo de construção de autonomia, libertação e senso crítico. Freire, em seu legado histórico para a educação, foi além da construção do pensamento, da existência e da vida. Dessa forma, afirmou que a educação como prática de formação dialética, tanto liberta como aliena. A educação, como exercício de libertação, reconhece que um ser não liberta o outro, nem tão pouco se liberta sozinho, mas se libertam em sintonia, em união, numa troca constante em busca de verdades, acerca de si e do mundo.

Para Morin, quando trata do processo da educação e sua complexidade, afirma que “a educação pode ajudar a nos tornarmos melhores, se não mais felizes, e nos ensinar a assumir a parte prosaica e viver a parte poética de nossas vidas”. Ao fazer essa afirmação, Morin trata a educação

de forma sublime e verdadeira, enfatizando a formação humana e planetária a partir desse fenómeno (Morin, 2003, p.11).

A educação, como um processo de transformação, não pode ocorrer a partir de saberes vistos de forma fragmentada, dicotomizada, separada ou segmentada em disciplinas curriculares e escolares. A realidade em sua complexidade só pode ser percebida, compreendida e estudada, vista em sua totalidade e globalidade, pois, a cada momento, o mundo contemporâneo se transforma e se torna mais multidisciplinar e global.

Assim, o saber fragmentado em disciplinas nega o conhecimento holístico. Nessa mesma obliquidade, a hiper especialização, que separa o conhecimento em partes, ofusca a compreensão da totalidade da problemática, que precisa ser percebida de forma global para a sua transformação. No mesmo sentido, Morin entende que “todos os problemas particulares só podem ser posicionados e pensados corretamente em seus contextos; e os próprios contextos desses problemas devem ser posicionados, cada vez mais, no contexto planetário”. Assim, a fragmentação disciplinar apaga as possibilidades da compreensão contextual e, por sua vez, sem a visão total, não há conhecimento da problemática da realidade e do todo (Morin, 2003, p. 14).

Para Teixeira, teórico idealizador da educação brasileira, a educação não era mera instrutora para o mercado de trabalho, mas deveria atender às necessidades do paradigma social vigente, a fim de que todos os sujeitos atuassem criticamente em sua realidade. Este teórico foi um dos pioneiros do manifesto da Escola Nova (1932) que preconizava uma educação obrigatória, gratuita, dada pelo poder público e que não fosse influenciada pela religião, isto é, laica. O objetivo da Nova Escola, para ele, era a erradicação das desigualdades sociais por meio de uma educação de qualidade para todos.

Educação contextualizada por Gadotti é percebida como um direito das diferentes culturas de aprenderem a sua realidade, conservando sua identidade e em sintonia com o meio. Segundo esse estudioso, “Hoje vivemos num mundo dominado por aquilo que a ideologia dominante chama de ‘progresso tecnológico’, resultado da exploração física e psíquica de milhões de homens, da domesticação de seus corpos e suas mentes. O ‘progresso’ sequestra a identidade pessoal e a cultura de todos os que não pertencem à classe dominante”. (Gadotti, 2004, p. 73)

A Educação, de acordo com Gadotti, que se inspira em Freire, é um processo permanente de transformação e socialização do humano na construção contínua de sua história, sendo inerente a sua condição social.

A escola consiste em um ambiente que trabalha para uma educação dirigida para negar e desapropriar o saber cultural, e impor um saber necessário para um currículo construído sem levar em consideração as múltiplas identidades e as necessidades comunitárias. A proposta consiste no exercício de democracia, embalada por uma pedagogia libertadora, onde se tenha consciência da opressão para o alcance da transformação.

O processo educativo visa um desenvolvimento holístico do ser humano, como ser social, capaz de fornecer ao indivíduo um pleno desenvolvimento intelectual, físico e moral, garantindo a aquisição de conhecimentos e aptidões, preferivelmente na infância, para que seja possível uma adequada vivência em sociedade. Para o processo evolutivo da educação, contribuíram vários pensadores e filósofos que investiram o seu tempo e conhecimento no desenvolvimento de teorias relevantes no âmbito da educação, confluindo para a construção da atual educação ao nível mundial.

Quadro 1- Principais Teóricos que Influenciaram a História da Educação

Teóricos	Contributo Teórico	Ano do Estudo
Alexander Neill	Educação Libertária: trabalhar basicamente com a dimensão emocional do aluno para que a sensibilidade ultrapasse a racionalidade.	1883-1973
Anísio Teixeira	Pioneiro da Escola Nova (1932) por uma educação laica e obrigatória, ofertada pelo poder público.	1900-1971
Aristóteles	Papel da educação: educar sujeitos para a prática das virtudes, tornando-os cidadãos para a prática do bem em sociedade.	322a.C.-384 a.C.
Auguste Comte	Idealizador do movimento positivista - conhecimento científico é o único e verdadeiro.	1798-1857
Carl Rogers	Processo centrado no aluno. O papel do professor é facilitar o aprendizado que o aluno conduz a seu modo.	1902 -1987
Émile Durkheim	Fato social como objeto central de investigação no campo científico.	1858- 1917
Emília Ferreiro	Psicogênese da Língua Escrita: o foco nos mecanismos cognitivos relacionados à leitura e à escrita.	1936 – até atualidade
Erasmus de Roterdão	"O Elogio da Loucura" (1509) defendia a tolerância e a liberdade de pensamento e denunciava as ações da Igreja.	1466-1536
Friedrich Nietzsche	Método Genealógico (A Genealogia da Moral).	1844-1900
Herbert Spencer	Teoria da Evolução das Espécies. "Sobrevivência do mais apto"	1820-1903
Jean Piaget	Teoria da Epistemologia Genética.	1896-1980
JeanJacquesRousseau	Obra: Do Contrato Social. Defende a ideia de que o ser humano nasce bom, porém a sociedade o conduz à	1712-1778
John Locke	Doutrina filosófica: Empirismo ideólogo do liberalismo e do iluminismo.	1632- 1704
Karl Marx	Principal obra: "O Capital" 1867 - Críticas à Economia	1818-1883
Michel Foucault	Teoria da relação entre Poder e Conhecimento, como forma de controlo social através das instituições.	1926- 1984
Platão	A aprendizagem como Esforço de Reminiscência.	427-347 a.C.
René Descartes	O método como processo de pensamento "penso, logo,	1596 - 1650
Santo Agostinho	A crença como matéria doutrinária orientadora da educação.	354-430 d.C.
Sócrates	Método: Diálogo como forma de educação.	469-399 a.C.

Fonte: Elaboração Própria, com base em fontes diversas (listadas em bibliografia).

## 1.2 - A História da Educação no Brasil

A primeira forma de ensino promovida em território brasileiro ocorreu durante o processo de colonização portuguesa, sendo esta realizada pelos padres jesuítas durante as missões colonizadoras com o estrito intuito de catequizar os povos indígenas que ali habitavam, impondo a todos os preceitos católicos de forma compulsória, gerando, por conseguinte, a aculturação de todos os costumes e crenças indígenas e a internalização dos preceitos portugueses.

Esta necessidade de conversão foi objetivada pelo desejo do governo português em adaptar os povos nativos às crenças e costumes portugueses da maneira mais rápida e eficaz possível, possibilitando que estes povos compreendessem e obedecessem às ordens dos feitores e servissem de mão-de-obra para fomentar a atividade económica que mais fosse rentável à economia da metrópole.

A educação jesuítica ocorria em estruturas improvisadas construídas pelos próprios índios, assumindo os padres jesuítas o papel de ‘principal agente educador’ do processo de ensino. A forma de ensino utilizada durante o processo de aprendizagem era impositiva, passando as noções referentes a moral, religião e disciplina militar, que eram considerados os conhecimentos necessários para uma relação de submissão dos povos indígenas aos colonizadores portugueses (Lopes & Galvão, 2001, p.21).

Nestes ambientes de ensino destinados à aprendizagem dos indígenas, os filhos dos colonos também recebiam instrução, no entanto, o conteúdo ministrado a estes tinha conteúdo diferenciado, sendo mais aprofundado e recebendo ênfase nas habilidades de escrita, leitura e cálculo, enquanto aos indígenas o conteúdo era direcionado à compreensão da linguagem portuguesa a fim de sujeitá-los às crenças e costumes europeus.

Esta segregação do ensino produzida pela Companhia de Jesus em consonância com os nobres Portugueses não se restringia somente a critérios de raça, pois era também aplicada tendo em vista o sexo, onde as mulheres eram privadas de receber a educação. Neste cenário de desigualdades, mesmo existindo uma diretriz curricular elaborada em 1599, denominada de *ratio studiorum*<sup>3</sup> a ser seguida pelos padres, o ensino continuava a ser perpassado de maneira desproporcional.

---

<sup>3</sup> O *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu* (Plano e Organização de Estudos da Companhia de Jesus), normalmente abreviada como *Ratio Studiorum*, é uma espécie de coletânea, fundamentada em experiências vivenciadas no Colégio Romano, a que foram adicionadas observações pedagógicas de diversos outros colégios, cujo objetivo era instruir rapidamente todo o jesuíta docente sobre a natureza, a extensão e as obrigações do seu cargo.

A Educação Brasileira, após ter sua fase inicial marcada pelo sistema de ensino proposto pela Companhia de Jesus e seus paradigmas cristãos, perpassou por diversas transformações e remodelações que seguiram as mudanças sociais, políticas e económicas sofridas pelo Brasil, desde transformações na forma de governo, sistema económico e suas repercussões sociais, que possuem direta ligação com as estruturas de ensino brasileiras percebidas.

A cisão em relação a Portugal, materializada pela declaração de independência do Brasil em 1822, repercutiu nas primeiras mudanças quanto a educação brasileira, onde mesmo não representando um largo avanço, instituiu a gratuidade do ensino. No entanto, para a consolidação do mesmo não foram disponibilizados recursos para construção de escolas, contratação de professores ou utilização de novos métodos e materiais didáticos, dando continuidade à segregação do ensino já percebida nas estruturas do Brasil colónia, pois os filhos das classes mais ricas dispunham de fácil acesso às escolas, podendo ainda dispor da possibilidade de cursar uma universidade em Portugal.

No ano de 1827, entrou em vigor a primeira legislação que dispunha exclusivamente sobre a educação brasileira, contendo em seu texto legal a previsão de abertura de escolas de primeiras letras em todos os ambientes que tivessem procura, sendo ainda estas escolas palco de um ensino que poderia ser ministrado a homens e mulheres sem distinção de sexo/ambiente.

Em relação à forma do ensino a ser ministrada, a lei supracitada estipulou todas as matérias a serem abordadas em sala de aula, sendo elas compreendidas nas habilidades de leitura, escrita e matemática, ressaltando ainda espaço para princípios cristãos católicos e história do Brasil. Entretanto, mesmo neste ambiente de avanços no âmbito educacional, a lei não dispôs da carga horária mínima a ser ministrada para conclusão do ensino primário, nem tão pouco financiou o aperfeiçoamento do quadro de professores, mesmo a lei prevendo a necessidade de formação dos professores.

A mudança no cenário político ocorrida em 1890, trazida pela proclamação da República e consequente promulgação da primeira Constituição Republicana em 1891, representou retrocessos no cenário educacional, pois os resquícios da estrutura segregacionista do sistema escolar fizeram esta ser reinstaurada, continuando com a existência de escolas dotadas de mais investimento e estrutura para os filhos das famílias mais abastadas, enquanto as escolas com estrutura precária e profissionais de baixa qualificação eram destinadas aos mais pobres. O único avanço proporcionado por esta mudança de cenário foi a inserção e a tentativa de estruturar o ensino superior e secundário no sistema educacional da época.

O golpe de estado de 1930, também repercutiu no âmbito político brasileiro, pois pôs fim à política *café-com-leite*<sup>4</sup>, e ensejou na promulgação em 1934 da segunda Constituição Republicana Brasileira, que trouxe consigo diversos avanços para a educação, sendo o principal deles a organização do sistema de ensino através do Plano Nacional de Educação, que até então não possuía uma estrutura definida, e a criação do Ministério da Educação e de Secretarias Estaduais, que são até hoje percebidas na estrutura educacional brasileira.

O novo texto constitucional trouxe em seu bojo um capítulo exclusivamente disciplinando a estruturação da educação, sendo a primeira a constitucionalizar os direitos econômicos, sociais e culturais “ao enunciar normas que exorbitam a temática tipicamente constitucional” (Raposo, 2005, p.1) e consequentemente estabelecer a Educação como um direito de todos em seu texto. No entanto, estas não chegaram a ter eficácia normativa quanto à sua aplicação, devido à curta duração de vigência do texto em virtude da implantação da Constituição de 1937, que instituiu a ditadura do Estado Novo (Moraes, 2007).

A educação, neste cenário de regime ditatorial, apresentou diversos retrocessos, sendo os recursos destinados à educação suspensos, mesmo havendo a previsão do ensino gratuito nas escolas. Neste contexto, houve apenas o incentivo ao ensino profissionalizante destinado à classe mais pobre, tendo o intuito, portanto, de criar mão-de-obra barata para execução das atividades de base.

Em 1946, houve a promulgação de uma nova Constituição, objetivada pela necessidade e clamor da população em resgatar as estruturas educacionais já concebidas antes do golpe militar, reaparecendo o ditame Constitucional da educação como um direito de todos.

Nos anos posteriores a este novo texto constitucional, as escolas secundárias ganham espaço no sistema de ensino e aos poucos tornam-se cada vez mais inclusivas quanto às diversidades econômicas dos alunos, pondo fim progressivamente à característica segregacionista anteriormente observada. Neste mesmo momento há um aumento quanto aos investimentos para o ensino profissionalizante e o aumento, em consequência, de uma classe trabalhadora qualificada.

Impulsionada por estas constantes evoluções, em 1961 entra em vigor a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que representou para a forma de ensino a estipulação de disciplinas comuns a serem ministradas no ensino primário, secundário e profissionalizante, representando, portanto,

---

<sup>4</sup> A política do café com leite foi um grande acordo nacional, político e econômico que regulou a lógica de poder durante quase toda a Primeira República, também conhecida como República Velha (1889-1930).

uma forma de arcabouço do ensino mais próximo ao modelo universal percebido na estrutura de educação vigente no Brasil.

O crescimento em relação ao acesso e participação do sexo feminino nas escolas de ensino público é outro ponto importante presenciado nesta esfera de avanços, sendo ainda reconhecidos e aplicados nas estruturas de ensino os métodos de alfabetização e educação inclusiva proposto pelo pedagogo que ganhou renome nacional: Paulo Freire.

No ano de 1971, há uma nova remodelação quanto à nomenclatura utilizada para determinar os níveis de ensino, sendo os termos primário e secundário substituídos por 1º e 2º graus, imprimindo neste segundo grau um carácter tecnicista ao ensino.

Estas estruturas percebidas no sistema de ensino brasileiro perduraram até 1982, quando se iniciou o movimento em prol da descentralização e democratização da Gestão Escolar brasileira, sendo estes anseios atendidos com o advento da Constituição de 1988 e a seguinte publicação em 1996 da segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que representam a estrutura de ensino vigente no sistema educacional brasileiro (Silva, 2006).

### **1.3 - Uma Visão Contemporânea da Educação**

A escola enquanto instituição de formação humana constrói seu papel social, tendo em vista as transformações políticas, sociais, económicas e culturais de seu entorno. Neste cenário, os mecanismos políticos e pedagógicos constituintes dessa instituição devem ser vistos em constante diálogo com os anseios, valores e crenças da comunidade, estabelecendo uma relação dialética que é imprescindível para a promoção de um espaço educacional proativo que possibilite o processo de educação.

Neste sentido, a educação consiste em um processo dialético presente em todas as sociedades, compreendendo um mecanismo diverso de assimilação, de acordo com o tempo e o lugar na qual é percebida, vinculando-se, no entanto, ao modelo pretendido/aceite pela sociedade, ideal este que o processo educativo formal busca atingir.

Corroborando com este entendimento, Dermeval Saviani afirma que:

“O estudo das raízes históricas da educação contemporânea nos mostra a estreita relação entre a mesma e a consciência que o homem tem de si mesmo, consciência esta que se modifica de época para época, de lugar para lugar, de acordo com um modelo ideal de homem e de sociedade”. (Saviani, 1991, p.55)



A educação tem como proposta a formação de indivíduos e sociedades, em constante processo de trocas e transformações, onde cada sociedade apresenta uma concepção de mundo, dada a cultura local. Assim, a educação em cada local é reconhecida por meio de caracteres particulares onde os seres humanos ganham sentido, transformando-se a si próprios e ao seu entorno.

A participação da comunidade na estrutura da instituição escolar traz uma visão de reciprocidade na relação estabelecida entre a mesma e o corpo escolar, desenvolvendo uma forma de orientação mútua, com liberdade de ambos para expressar seus preceitos e ideias, tendo em mente uma cooperação para otimizar tanto o funcionamento da escola, quanto a preparação deste indivíduo para o trabalho.

O fenómeno compreendido pela educação não pode, portanto, ser compreendido no ambiente escolar de maneira fragmentada, ou como um recorte de uma situação fática percebida em determinadas circunstâncias de tempo ou local, mas sim como uma prática dinâmica, que envolve a valoração da situação fática atual em consonância com os aspectos históricos, económicos, políticos e culturais que permeiam o ambiente em que o indivíduo, como ser em constante transformação, está inserido, sendo assim a educação considerada como uma prática social enquanto processo de transformação.

Ao considerar a educação como um processo de constante troca, esta não pode estar restrita somente ao espaço compreendido pela unidade escolar, pois, durante o processo de ensino, é necessário ter em mente a ampliação do espaço educativo, visto que o aprendizado pode ser obtido pelas mais diversas fontes, desde as percebidas no quotidiano, através dos meios tecnológicos (televisão, internet, rádio) e do contacto interpessoal.

No entanto, esta ampliação não enseja numa premissa que contenha o fim da escola como espaço físico, e sim compreender uma forma de reestruturar a forma de ensino para que esta se adapte às transformações que ocorrem nas relações familiares, de trabalho e sociais, sendo ainda considerados os impactos destas na vida social do aluno.

A educação contemporânea, para Álvaro Vieira Pinto (1989), pode ser compreendida como um mecanismo em que a própria sociedade constrói os indivíduos que compõem seu meio à sua imagem e semelhança, sendo ainda esses formados em função de seus próprios interesses. Neste contexto educacional, percebe-se a presença de sujeitos distintos, que transitam em diferentes contextos sociais, e trazem em sua bagagem diferentes vivências, sendo necessário para a instauração de uma forma de ensino que tenha por base a universalidade e a democratização da gestão educacional.

A inclusão do aluno neste ambiente transformador e reflexivo impulsiona o desenvolvimento, e não a criação de um cidadão ativo e consciente de si e de seu entorno, com capacidade de contribuir para o desenvolvimento da comunidade, sendo este fruto de seus próprios confrontos com as transformações da sociedade contemporânea, e não como produto do alienante sistema capitalista.

Conforme Frigotto,

“Na perspectiva das classes dominantes, historicamente, a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital”. (Frigotto, 1999, p.26)

A cultura organizacional, compreendida como um componente social relevante do processo educativo, é percebida na estrutura da unidade escolar através de todos os mecanismos de comunicação da escola com o meio, compreendendo desde a forma em que são tomadas as decisões, até a materialização do Projeto Político Pedagógico, sendo este um elemento que não consegue ser desenvolvido individualmente, mas como fruto de um processo coletivo de acordo com os elementos sociais.

No âmbito da escola, esta cultura se adapta à estrutura da própria instituição, dando origem à cultura escolar, que apresenta seus próprios elementos sociais, psicológicos e culturais, que influenciam diretamente na forma de organização da escola como um todo e consequentemente dos indivíduos que são influenciados por esta estrutura.

Esta cultura escolar, portanto, se adapta para atender as perspectivas e objetivos da direção concomitantemente aos interesses da comunidade; isto fundamenta a necessidade de elaboração do Projeto Político Pedagógico de uma forma conjunta, adaptando-se às mudanças sociais concebidas pela interferência do meio social no qual a escola está inserida.

Devido a esta necessidade de elaboração conjunta, a participação da comunidade no processo de gestão e organização da escola torna-se de imperiosa necessidade, sendo encarada como a forma de interligar a escola com a sociedade e o trabalho, fatores estes que repercutem na forma autónoma, corresponsável e intercultural de perceber a gestão na instituição escolar.

Diante do proposto, observa-se que escola e comunidade se integram objetivando a formação do Projeto Político Pedagógico, que por sua vez tem o papel de atender às necessidades locais, afirmando e emancipando as identidades que ali vivem para a desintegração do sistema capitalista e formação de um indivíduo consciente e crítico de si e de seu entorno.

#### **1.4 - Breve Percurso Histórico e Caracterização Geral da Educação Infantil no Brasil**

Por décadas, a educação infantil no Brasil percorreu um longo caminho, que veio desde os cuidados higienistas-sanitários à caridade e amparo à pobreza, sob a responsabilidade de alguns médicos sanitaristas e voluntários e de algumas instituições filantrópicas, às primeiras intenções educativas vinculadas ao poder público.

Do ponto de vista legal, o Estado começa a expressar intenções de atender a essa faixa etária na primeira Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional de nº 4.024 de 1961. É com aprovação dessa Lei que são criados os primeiros jardins-de-infância no Brasil vinculados ao poder público como campos de estágios nas escolas de aplicação. Posteriormente, esses espaços foram sendo ampliados com a criação das Escolas Parques e transformados em espaços preparatórios das crianças para o ingresso nas salas de primeiras séries e assim resolver uma demanda decorrente dos altos índices de reprovação nas primeiras séries do antigo Ensino de Primeiro Grau, atendendo assim ao ordenamento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de nº 5.692 de 1971.

Contudo, é precisamente com a aprovação da Constituição de 1988 que a educação infantil é reconhecida como direito das crianças menores de 6 anos de idade e de suas famílias, sendo retomada pela LDBN de nº 9.394/96 que, ao definir as diretrizes gerais para a educação nacional, não apenas reconhece a educação infantil como primeira etapa da educação básica como regulamenta as formas de ofertas e atendimentos.

Desta forma, a oferta da educação infantil fica sob a responsabilidade dos municípios em regime de colaboração com os Estados e a União. No entanto, é importante pontuar que há um vácuo entre o que determina a lei ao estabelecer o regime de colaboração e garantia desse direito por meio desse regime de colaboração entre entes federados. De 1996 a 2007, a educação infantil no Brasil ficou à deriva de fontes de financiamento. Logo após a aprovação da LDBN foi aprovado a Lei do FUNDEF com rubrica restrita à manutenção do Ensino Fundamental Obrigatório e Valorização do Magistério. Isto faz uma diferença muito grande quando se trata de garantir educação pública, gratuita e de qualidade para essa faixa etária.

Por mais de uma década, Prefeitos Municipais de todo o Brasil conviveram com a complexa tarefa de atender as crianças menores de 6 anos sem disporem de nenhum tipo de financiamento para custear efetivamente essa demanda da educação básica. Até à aprovação do FUNDEB em 2007, a educação infantil, tratada como modalidade, contou apenas com os recursos oriundos de programas pontuais financiados pelo FNDE/MEC – Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação e de alguma sobra de recursos do FPM - Fundo de Participação do Municípios. Essa falta de uma política de financiamento favoreceu em muitos municípios a precariedade da oferta e da qualidade do atendimento da educação infantil.

A LDBN ao definir as diretrizes gerais para a educação básica singulariza a educação infantil como primeira etapa da educação básica que possui suas especificidades, entre as quais a de contribuir para o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 6 anos de idade em seus aspectos físicos, cognitivos, econômicos, emocionais e socioculturais. Partindo dessa realidade a própria lei também estabelece que para atuar com essa faixa etária o professor necessita hoje ter formação em pedagogia e ser admitido através de concurso público. Também define a gestão democrática como forma de gestão legítima para as instituições de educação infantil. Outro ponto importante de que trata a LDBN diz respeito à exigência de uma proposta pedagógica para educação infantil construída de forma participativa por professores, demais servidores da instituição e comunidade.

Nessa mesma direção o MEC/CNE aprovam as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil CEB/CNE 2009, que definem as diretrizes curriculares gerais e específicas para a educação infantil brasileira. Essas diretrizes retomam e re-discutem a concepção de criança e infância anteriormente defendida pelas primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação infantil, aprovadas pelo CNE/MEC em 1998 como construções sócio-históricas e culturais “que se consolidam nos diferentes contextos nos quais são produzidas a partir de múltiplas variáveis como etnia, classe social, gênero e condições socioeconômicas das quais as crianças fazem parte” (Brasil, CNE/CEB/MEC 2009).

Desta forma, as atuais DCNEI ao reconhecer a existência de uma multiplicidade de infâncias e de várias formas de ser criança determinam que a educação infantil deve ser oferecida em espaços institucionais públicos ou privados não-domésticos, devidamente regulamentado e normalizado pela legislação brasileira vigente com espaços, tempos, materiais, relações e currículos para a construção de um trabalho pedagógico que considere a criança em sua integralidade, estabelecendo que:

[...]“a proposta pedagógica das instituições de educação infantil deve ter como objetivo principal promover o desenvolvimento integral das crianças de zero a 5 anos de idade garantindo a cada uma delas o acesso a processos de construção de conhecimentos e a aprendizagem de diferentes linguagens, assim como o direito, à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e a interação”. (Brasil, 2009, p. 09).

Assim sendo, as DCNEI estabelecem as interações e brincadeiras como eixos norteadores das propostas e práticas pedagógicas nas instituições de educação infantil, ressaltando como práticas as envolvidas também nos atos de alimentar-se, tomar banho, trocar fraldas e controlar esfíncteres, nas escolhas do que vestir, dos parceiros para brincar, do lugar e dos materiais com os quais deseja brincar, dentre outras e:

[...] “que respeitem e atendam ao direito da criança de apropriar-se, por meio de experiências corporais, dos modos estabelecidos culturalmente de alimentação e promoção de saúde, de relação com o próprio corpo e consigo mesma, mediada pelas professoras e professores, que intencionalmente planejam e cuidam da organização dessas práticas”. (Brasil, CNE/CEB/MEC, 2009, P. 10).

Ao conceber em seu artigo 3º o currículo na educação infantil como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, as DCNEI deixam claro que o currículo na educação infantil deve contemplar um caráter e constituir-se envolvendo todos os atores do processo educativo, famílias, bebês, crianças, educadores (as) e comunidade, tendo como eixo as interações e brincadeiras.

Dessa forma, o currículo deve romper com o caráter prescritivo e homogeneizador e priorizar a criança na sua totalidade. Essa forma de conceber o currículo exige das instituições de educação infantil uma educadora ou educador de infância cujo papel seja o de observador participativo, que intervém para oferecer, em cada circunstância, os recursos necessários à atividade infantil, de forma a desafiar, promover interações, despertar a curiosidade, mediar conflitos, garantir realizações, experimentos, tentativas, promover acesso à cultura, possibilitando que as crianças construam culturas infantis, conforme estabelece o Parecer nº 20 CNE/CEB, 09.

Se, por um lado, essas Diretrizes determinam que se deve lutar para se romper com um modelo de currículo prescritivo e homogeneizante e com a ideia de educação infantil como instituição preparatória para o ensino fundamental, nada mais oportuno que se estabelecer as diretrizes do

processo de avaliação das crianças nessa etapa de suas vidas, de modo que as instituições de educação infantil devam criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo os pontos estabelecidos na mesma:

#### Quadro 2- Principais Fases para a Educação

---

**Artigo 10.º Acompanhamento e Avaliação**

---

- I- A observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças nos quotidianos;
- II- Utilização realizada por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.)
- III- A continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de educação infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola/ensino fundamental);
- IV- Documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na educação infantil;
- A não retenção das crianças na Educação Infantil

---

Fonte: Elaborado com base na CNE/CEB, 20/09.

## **Capítulo 2 - A Legislação da Gestão Escolar no Brasil**

### **2.1 - Linhas Gerais**

A figura da Gestão Escolar, implantada recentemente nas conjeturas da Educação Brasileira, trouxe em seu bojo diversas modificações, não só quanto à denominação, mas também em relação às aceções teóricas advindas de um processo de adaptação desta atividade, levando em consideração todo o cenário histórico em que esta foi inserida.

No Brasil, anteriormente à institucionalização deste termo, a mesma era denominada como Administração Escolar, sendo seu perfil baseado nos alicerces da Administração, enquanto a Gestão Escolar teria como fundamento os Princípios da Gestão, sendo esta mudança de termo impulsionada pelo teor democrático que os alicerces da Gestão proporcionariam ao exercício da gerência.

Este processo de institucionalização da ‘Gestão Democrática do Ensino Público’ na estrutura da educação brasileira teve como marco legal a Constituição Federal de 1988 e representou a adequação da educação à nova conjetura democrática incutida no ordenamento jurídico Brasileiro pelo novo texto constitucional ainda vigente.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, instituída através da lei nº 9.394 de 1996, também representou avanços quanto à inserção do Princípio da Gestão Democrática no Ensino Público, pois esta legislação foi a pioneira na determinação do perfil e esfera de atuação do gestor nas estruturas do ensino público, dando enfoque especial a questões advindas da atividade prática de gestão.

Assim, tendo em vista esta adaptação da estrutura da escola quanto ao momento histórico, a instituição educacional começou a desempenhar uma função social que se adapta aos contextos históricos na qual ela é inserida, perpassando por diversas políticas educacionais que são fixadas tendo em vista a situação fática observada no sistema educacional, tendo como consequência uma constante modificação de seu campo de atividades, como detalha (Vieira, 2005).

A proposta pedagógica, determinada tendo em vista os princípios democráticos agora incutidos na gestão escolar, é a principal atribuição da escola enquanto instituição, pois a elaboração destes fundamentos pedagógicos servirá como direcionamento dos caminhos a serem seguidos no momento de execução da proposta no âmbito da comunidade, sendo estes determinados de acordo com os anseios e necessidades dos indivíduos nela compreendidos.

Nesta proposta devem ainda estar inseridas políticas para determinação do campo de atuação específica de todo o corpo de pessoal que compreende a atividade educacional, abrangendo também a gerência de recursos materiais e financeiros, tendo como objetivo a responsabilidade de assegurar a qualidade de ensino e facilitar a aprendizagem de todo o corpo discente, sendo este o principal motivo de ser da instituição.

Outra vertente da gestão escolar a ser analisada frente à instituição de ensino é a sua articulação com a comunidade, sendo esta meta traçada pelo art.º 12 da LDB, onde, a partir desta necessidade de integração, é assegurado a cada escola autonomia quanto à sua organização para adaptar-se às singularidades da comunidade local, tendo em vista os diversos perfis e processos de aprendizagens compreendidos neste todo. Sendo ainda previstas nesta lei, de acordo com Vieira, outras medidas que objetivam a concretização e o sucesso do sistema de ensino brasileiro (Vieira, 2005).

## **2.2 - A Escola como uma Instituição Autônoma e Democrática**

Neste cenário de disposições, a instituição escolar constrói e aplica de forma independente os seus próprios mecanismos de organização material, política e pedagógica, tendo a comunidade espaço para interferir no processo de deliberação e resolução dos problemas que permeiam o âmbito escolar. Este papel exercido pela comunidade implica uma nova forma de compreensão das atribuições da gestão educacional, perpassando tanto pelo campo individual quanto pelo coletivo.

Assim, a participação da comunidade na estrutura da instituição escolar, segundo o panorama da gestão, traz uma visão de autonomia na relação estabelecida entre os líderes da comunidade com o corpo escolar, desenvolvendo uma liderança mútua, com liberdade de ambos para expressar os seus preceitos e ideias, tendo em mente uma cooperação para otimizar tanto o funcionamento da escola quanto a preparação dos indivíduos para uma futura inserção no mercado de trabalho. A partir desta cooperação, impulsiona-se a criação de um cidadão ativo e consciente do seu entorno, com capacidade de contribuir para o desenvolvimento da comunidade.

A organização escolar permeia o campo educacional em diversas vertentes, compreendendo princípios, fatores e atividades que regulamentam o campo da educação, materializados na forma de ações administrativas ou ações pedagógicas.

A figura do diretor na estrutura da instituição escolar junto à equipa que possibilita a realização de todo o processo educacional exige conhecimentos tanto na área administrativa quanto na



pedagógica. No entanto, tendo em vista análises empíricas quanto a estes campos de atuação, observa-se um desempenho preponderante das funções administrativas, compreendendo atividades voltadas ao âmbito financeiro, patrimonial e das relações pessoais e da comunidade, em detrimento dos fatores pedagógicos.

Algumas doutrinas entendem que a gestão deve abranger esta forma preponderante de pensar a administração num contexto mais organizacional, motivados pela natureza interpessoal das relações, diferenciando-se, portanto, do termo administração relacionado com as empresas convencionais.

Deste modo, para que esta forma organizacional não diste dos princípios da gestão democrática, torna-se necessário que seja implantado no âmbito escolar a junção dos termos inerentes à Gestão e Organização Escolar, que devem repercutir-se na estrutura da escola através da:

- Promoção de um ambiente que propicie o devido funcionamento da escola como instituição e das atividades de aprendizagem em sala de aula;
- Promoção de atividades que impulsionem a participação de todos os envolvidos no processo de aprendizagem junto do aluno, com o objetivo de otimizá-la;
- Assegurar o efetivo processo de aprendizagem a todos os estudantes.

A cultura, compreendida como uma componente social, é incorporada na área organizacional através das atividades executadas pelo ser humano, tendo como ponto de partida a racionalidade direcionada para a percepção intelectual, sendo um elemento que não consegue ser desenvolvido individualmente, mas como fruto de um processo coletivo de acordo com os elementos sociais.

No âmbito da escola, esta cultura organizacional adapta-se à estrutura da própria instituição, dando origem à cultura escolar, que apresenta os seus próprios elementos sociais, psicológicos e culturais, que influenciam diretamente a forma de organização da escola como um todo e consequentemente dos indivíduos que são influenciados por esta estrutura.

Esta cultura escolar, portanto, adapta-se para atender às perspectivas e objetivos da direção concomitantemente aos interesses da comunidade; isto fundamenta a necessidade de elaboração do Projeto Pedagógico de uma forma conjunta, adaptando-se às mudanças sociais concebidas pela interferência do meio social no qual a escola está inserida.

Devido a esta necessidade de elaboração conjunta, a participação das figuras paternas no processo de gestão e organização da escola torna-se de imperiosa necessidade, sendo encarado

como a forma de interligar a escola com a sociedade e o mercado de trabalho, fatores estes que se repercutem na forma autónoma, corresponsável e intercultural de perceber a gestão na instituição escolar.

### **2.3 - Gestão Escolar: Novas Exigências das Instituições de Educação Infantil**

O processo de construção de uma pedagogia que trate da Educação e cuidado de crianças de até 5 anos e 11 meses em unidades de Educação Infantil está mobilizando professores e pesquisadores a ampliar o conhecimento acumulado sobre as formas como as crianças se desenvolvem e aprendem.

Fundamentado nesse conhecimento, a preocupação com o fortalecimento de uma Educação Infantil que assegure às crianças o direito a viver experiências significativas e mediadoras do desenvolvimento tem chamado a atenção para a gestão das unidades que oferecem essa possibilidade, visando fortalecer o projeto político-pedagógico das mesmas, que também tem sido objeto de pesquisa.

Assim, de acordo com Campos, Füllgraf & Wiggers (2006), a organização dos ambientes para a Educação e cuidado na infância tem orientado estudos empíricos voltados para avaliar o cotidiano das instituições de Educação Infantil e apontadas possibilidades de melhoria das condições nelas existentes, de modo a garantir a qualidade do atendimento (MEC, 2006).

Entende-se por gestão pedagógica o conjunto de esforços empreendidos pelos educadores, incluindo as famílias, para coordenar os diferentes elementos que, na unidade educacional, servem de mediadores das vivências e aprendizagens. Esse conceito está longe de se limitar somente à organização administrativa e burocrática. Antes, coloca as tarefas diárias dos gestores ao serviço de um projeto político-pedagógico continuamente construído.

Para atender às expectativas de aprendizagem definidas no projeto político-pedagógico de cada unidade, a gestão pedagógica busca promover o melhor uso de recursos humanos e materiais, evitar improvisos, diminuir o tempo de espera das crianças entre as atividades diárias. O foco básico é estruturar ambientes que assegurem o direito delas a serem educadas e cuidadas, estimulando-as na aventura de significar a si mesmas e ao mundo em que estão inseridas, que inclui a possibilidade de elas se apropriarem e transformarem bens culturais por meio de diferentes linguagens e usar formas criativas de interagir com o meio.

Para tanto, um ponto básico é garantir uma perspectiva de trabalho pedagógico centrada nas características da criança pequena. Além disso, é preciso considerar que os contextos coletivos de Educação para crianças pequenas diferem do ambiente da família e requerem organizações próprias do cotidiano.

Tomar providências que assegurem um ambiente relacional sensível e promotor de saúde, propondo atividades inovadoras, multissensoriais e lúdicas que possibilitem experiências variadas com o corpo, sons, formas, cores, gestos e palavras, são algumas das iniciativas que tornam a gestão da Educação Infantil o instrumento básico de concretização do projeto político-pedagógico, ponto que atende ao disposto no Parecer CNE/CEB nº 20/09, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Pensando em como gerir essas situações, não se pode considerar o espaço em que as atividades infantis acontecem como neutro, mas como criador de possibilidades de boas vivências. Sua qualidade pedagógica é resultado do formato e da organização funcional que ele apresenta e do efeito estético que ele provoca.

A presença de espelhos, transparências, tecidos coloridos, elementos da natureza e objetos de múltiplas culturas instiga as crianças a manipular, produzir, expor, organizar, guardar, imaginar, lembrar e narrar. Assim, as estruturas físicas não só ampliam ou restringem as possibilidades de as crianças interagirem como se tornam uma referência clara das atividades que nelas podem ocorrer: são locais para desenhar, contar histórias, jogar, etc.

Além disso, a configuração do ambiente é importante pelo facto das crianças o considerarem cenário de alegria ou de medo, inibição ou descoberta, amizades ou rivalidades e de acolhimento das ações e desejos infantis.

Também a organização do tempo é um aspeto fundamental a ser considerado. Geralmente, o quotidiano de creches e pré-escolas é gerido pela lógica da rotina imposta aos próprios adultos que nelas trabalham. Entender como se estrutura a jornada diária das crianças, dando-lhes o tempo que necessitam para vivenciar as atividades, contribui para a construção por elas mesmas da autonomia para agir nas diferentes soluções.

Por sua vez, essa autonomia também é promovida pela presença de materiais, como tinta, massinha, panos, indumentárias, objetos para apertar, jogar, empilhar, livros de história, que lhes sirvam de recurso para realizar as atividades propostas por elas e pelo professor, apoiando-as na construção da memória, da imaginação, dos propósitos, etc.

Assim, a gestão do cotidiano envolve um trabalho coletivo de organização dos tempos de realização das atividades, dos espaços internos e externos em que elas acontecem, bem como dos materiais disponibilizados e, em especial, de reflexão sobre as maneiras de o professor exercer o seu papel para responder às necessidades e interesses das crianças (ouvindo-as, oferecendo-lhes materiais, sugestões e apoio emocional, organizando o ambiente, respondendo a elas de uma determinada maneira ou criando condições para a ocorrência de valiosas interações e brincadeiras envolvendo-as na exploração que fazem do mundo).

Contudo, essa configuração de gestão, para ser efetiva, necessita ser democrática para ouvir todos os atores que nela atuam como professores, outros profissionais da unidade e também os pais e as crianças, de forma compartilhada, como forma de garantir o cumprimento do que foi decidido no coletivo da instituição; e ser didática, gerando significativas aprendizagens por parte de todos os envolvidos.

Nesse sentido, cabe à equipa de educadores, com a participação das famílias, planejar as experiências que serão exploradas no dia-a-dia em função de um Projeto de Educação construído coletivamente, avaliá-las com regularidade, realizar o registo de todo o processo e refletir sobre ele e ficar sempre atenta ao significado de decisões e ações, de acordo com o momento histórico.

Com base numa observação criteriosa e ouvindo os diferentes atores, é possível identificar prioridades e pesquisar, por exemplo, diferentes formas de fazer a gestão dos ambientes no processo de adaptação das crianças na unidade educacional, dos locais destinados ao cuidado e dos espaços em que acontecem as brincadeiras. E olhar também para os projetos voltados para a apropriação de conhecimentos e para as experiências infantis com as linguagens expressivas.

A avaliação do trabalho de gestão deve incidir sobre todo o ambiente de aprendizagem: as atividades propostas e o modo como foram realizadas, os locais, os momentos, os materiais, as instruções, os apoios e as modalidades organizativas das atividades (sequência didática, atividade permanente ou projeto).

A partir daí, a equipa pode pesquisar os elementos que estão contribuindo para a aprendizagem e para a efetivação do projeto político-pedagógico ou dificultando a execução de cada um deles. Essa análise vai fortalecer ou modificar as propostas, a forma como o professor responde às manifestações e às interações das crianças, os agrupamentos formados para a execução de uma atividade, o espaço e o tempo necessários para realizá-la, o material oferecido e os problemas de infraestrutura do edifício e de absenteísmo de professores, entre outros.

## Capítulo 3 - A Gestão Escolar e os Pedagogos

### 3.1- Da Teoria Geral da Administração à Gestão das Organizações

A atividade inerente à Administração assumiu novo sentido no contexto das Organizações, sendo a antiga concepção de ‘comando’ substituída em face da necessidade de proporcionar uma forma mais eficiente, eficaz e qualificada dos procedimentos compreendidos nos atos de organizar, planejar, dirigir e controlar a utilização de recursos, que são almejados pela Administração no intuito de atingir os objetivos organizacionais.

Neste contexto, Chiavenato (2003) entende que:

“A palavra administração vem do latim *ad* (direção, tendência para) e *minister* (subordinação ou obediência) e significa aquele que realiza uma função sob o comando de outrem, isto é, aquele que presta um serviço a outro. No entanto, a palavra administração sofreu uma radical transformação em seu significado original”. (p.11)

A Administração assume, portanto, a atribuição de interpretar os objetivos postos pela organização, transformando-os em ação organizacional que se materializa por meio do planejamento, organização, direção e controle dos atos praticados em todos os níveis da organização, almejando atingir tais objetivos do modo mais adequado às circunstâncias, visando garantir a competitividade no intrincado ambiente no qual está inserida.

Quanto ao processo de Gestão, segundo Mações (2018), consiste num mecanismo organizacional que atua no ambiente da organização através dos atos de planejamento, organização, direção e controle de todos os recursos organizacionais através da coordenação do corpo integrante do próprio órgão, tendo estes atos o intuito de atingir, de modo eficaz e eficiente, os objetivos comuns dos membros componentes dessa estrutura, que também representam o interesse da organização como um todo.

A partir desses conceitos, observa-se que ambas as palavras, administração e gestão, estão associadas ao mesmo significado, distinguindo-se apenas quanto à sua origem e designação, sendo a criação do termo ‘Administração’ e o desenvolvimento de sua estruturação no ambiente da organização associado à Escola Anglo-Saxónica, adepta da Teoria da Administração Científica, com origem em Frederick Taylor e continuada por outros pensadores, como Henry Ford, enquanto o termo ‘Gestão’ está associado à Escola Francesa, onde Henry Fayol foi o responsável pela

criação da Teoria da Gestão Administrativa<sup>5</sup>, sendo esta posteriormente aplicável a qualquer tipo de empresa.

As organizações, no decorrer da trajetória da sociedade, sempre denotaram a necessidade de se organizar, podendo este mecanismo manifestar-se de forma simples ou complexa, pois o sentimento de organização é intrínseco ao ser humano e desde a concepção da Humanidade como Sociedade, a ideia de organização social coexiste e possibilita o convívio e desenvolvimento harmónico dos indivíduos que compõem este meio.

No entanto, mesmo com esta necessidade, as ideias e teorias relacionadas com o desenvolvimento dos pressupostos da administração foi um processo muito lento até ao século XIX, ganhando enfoque e sendo alvo de diversos teóricos apenas no início do século XX. Neste cenário, as primeiras formas de concepção e pressupostos da Administração foram influenciadas por diversos filósofos da Antiguidade, como Sócrates, Platão e Aristóteles, sendo ainda esta concepção influenciada, posteriormente, pela filosofia moderna, onde se destacam os filósofos Francis Bacon e René Descartes.

A formulação das primeiras teorias referentes à Administração foi influenciada por duas organizações que desempenharam papel ativo no processo de organização da sociedade, sendo elas a Igreja Católica e a Organização Militar. Segundo Chiavenato, a organização eclesiástica da Igreja Católica influenciou o pensamento administrativo a partir de seus dogmas, crenças e valores, enquanto a organização militar contribuiu com os princípios estruturais de sua conformação, sendo estes assimilados e incorporados posteriormente nos fundamentos da teoria administrativa percebida nas estruturas organizacionais atuais.

A Revolução Industrial, marcada pelas transformações tecnológicas, sociais, económicas e políticas, também influenciou a construção dos princípios da teoria Administrativa, sendo esta também influenciada pelos economistas liberais e pelos filósofos socialistas, Marx e Engels, que incutiram os ideais socialistas e sindicalistas, enquanto os empreendedores pioneiros da atividade comercial desempenharam papel fundamental para a criação das condições básicas da Teoria Administrativa.

Infere-se, portanto, que a Teoria Geral da Administração (TGA) foi construída paulatinamente, incorporando gradativamente os anseios e as necessidades advindas das transformações da

---

<sup>5</sup> Também conhecida como TGA, a Teoria Geral da Administração é o conjunto de conhecimentos a respeito das organizações e dos processos de produção de forma mais eficiente, especialmente focado na otimização das tarefas.

sociedade nas estruturas organizacionais. No entanto, o processo de administração difere de acordo com a teoria ou escola considerada, onde cada autor, através da percepção de diferente momento histórico e condições criam variáveis, abordando a administração de acordo com os ideais e concepções ao qual o indivíduo se filia.

Para Chiavenato (2003),

[...] “a TGA estuda a Administração das organizações e empresas do ponto de vista da interação e da interdependência entre as seis variáveis principais: tarefa, estrutura, pessoas, tecnologia, ambiente e competitividade. Elas constituem os principais componentes no estudo da Administração das organizações e empresas”. (p.12)

Essa relação de interação concebida em torno das variáveis da organização ocorre de maneira sistemática e complexa, sendo para tanto influenciadas mutuamente no âmbito da organização. Em consequência dessa forma de percepção, as modificações num desses componentes reflete-se em variações de menor ou maior grau, que são consideradas em conjunto no momento da percepção do mecanismo da organização e não de forma isolada.

A integração entre essas variáveis representa o principal desafio da Administração, sendo cada uma delas - tarefa, estrutura, pessoas, tecnologia, ambiente e competitividade - responsável pela percepção de uma teoria administrativa diferente, podendo um ou vários desses componentes ser enfatizados, sendo ainda influenciadas pelas diversas circunstâncias de tempo ou local no qual determinada teoria foi concebida.

Corroborando este pensamento, Chiavenato entende que a Teoria Geral da Administração teve sua gênese a partir da Teoria da Administração Científica de Frederick Taylor, que enfatizou no momento de seus estudos as tarefas executadas pelos operários no ambiente de uma fábrica. Em seguida, surge a Teoria Clássica de Henry Fayol, seguida pelas teorias da Burocracia de Weber e pela estruturalista, que deram enfoque à organização. Posteriormente, surge a Teoria das Relações Humanas<sup>6</sup>, com foco nas pessoas, sendo esta aprofundada pela Teoria Comportamental e pela Teoria do Desenvolvimento Organizacional. A Teoria dos Sistemas deu outro enfoque à organização, sendo o ambiente o alvo dos estudos de Ludwig Von Bertalanffy. Esta última foi

---

<sup>6</sup> A Teoria das Relações Humanas, ou Escola das Relações Humanas, é um conjunto de teorias administrativas que ganharam força com a Grande Depressão criada na quebra da bolsa de valores de Nova Iorque. Teve início no final dos anos 1920, e ficou conhecida como medidas relacionadas com os direitos humanos dos trabalhadores.

ainda complementada posteriormente pela Teoria da Contingência, que teve sua ênfase na variável da tecnologia.

A partir destas concepções, infere-se que mesmo cada teoria enfatizando uma variável básica pertencente à Organização, todas são pertinentes ao estudo da Administração, pois cada uma dessas teorias foi criada em resposta a um problema empresarial relevante no ambiente e época em que foi percebido, sendo suas aplicações bem-sucedidas, devido à apresentação de soluções pontuais para cada problema encontrado.

A existência dessa diversidade de abordagens trouxe à tona a recente percepção da competitividade das organizações no cenário globalizado em que atualmente estão inseridas. Assim, tendo em vista essas mudanças e transformações nos diversos domínios das Organizações, as teorias anteriormente criadas foram-se adaptando e tomando forma para se adaptarem à realidade fática do seu entorno, necessitando agora que o administrador tenha em mente, no momento da percepção do problema, o conhecimento das alternativas existentes para os solucionar.

Chiavenato salienta que na proporção em que a Administração se confronta com as novas circunstâncias advindas do cenário e da época, as doutrinas e teorias da Administração sentiram a necessidade de se adaptar para serem úteis e aplicáveis a essas novas situações. Esta nova concepção justifica a necessidade e a pertinência da criação de uma Teoria Geral Administrativa, sendo esta motivada pela abrangência e complexidade que as Organizações podem assumir no contexto atual.

Por outro lado, o Estudo da Gestão, sob a perspectiva sistemática, iniciou seus estudos no final do século XIX, sob o cenário de transformações ocasionadas pela Revolução Industrial na Europa e na América. Neste novo ambiente, a existência dos profissionais individuais foi superada, aparecendo em consequência a figura das empresas, que trouxe novas exigências quanto a organização e gestores desta atividade.

Assim, tendo em vista as teorias clássicas da gestão anteriores à 2ª Guerra Mundial e as abordagens contemporâneas da gestão, Mações destaca as novas abordagens à teoria da gestão, salientando a Aprendizagem Organizacional<sup>7</sup>, cuja difusão se deve a Peter Senge, a Gestão por Objetivos, desenvolvida por Peter Drucker, a Gestão da Qualidade Total<sup>8</sup>, inspirada nos trabalhos

---

<sup>7</sup> Aprendizagem Organizacional é o alcance de novos conhecimentos de forma variável e constante sob as dinâmicas e demandas empresariais, seja de maneira direta ou indireta, seja ela dentro ou fora das empresas.

<sup>8</sup> Gestão da Qualidade Total refere-se a uma estratégia de administração orientada a criar consciência da qualidade em todos os processos organizacionais.



de William Deming e Joseph Juran, a Organização como uma Cadeia de Valor<sup>9</sup>, que se deve a Michael Porter, e a Gestão do Conhecimento<sup>10</sup>, reconhecida como um mecanismo de imperiosa necessidade para organização, compreendendo que essa deve ser gerida da mesma maneira que os materiais ou fluxos financeiros.

Neste sentido, Mações (2018) entende que:

[...] “um sistema de gestão do conhecimento refere-se aos esforços de obter, organizar, integrar, sistematizar e partilhar os conhecimentos entre os colaboradores. A gestão do conhecimento, recorrendo às novas tecnologias de informação, promove e facilita uma cultura de contínua aprendizagem e de partilha de conhecimento e contribui para a redução de custos, aumento da produtividade, inovação e crescimento das organizações”. (p.71)

### **3.1.1 - A Gestão e os Gestores**

A Gestão pode definir-se como o processo de coordenar as atividades dos membros de uma Organização, através do exercício de quatro funções - planeamento, organização, direção e controlo - sobre os recursos organizacionais, por forma a atingir-se, de modo eficaz e eficiente, os objetivos estabelecidos.

Ligado intrinsecamente a este conceito de ‘gestão’ está o dos membros que a exercem, os ‘gestores’, cujas funções podem, na sua essência, ser caracterizadas, segundo Mações (2018), como segue:

“Gerir é obter resultados através das pessoas. Os gestores são os membros da organização que coordenam as atividades dos outros membros da organização e têm como função conduzir os negócios de forma a atingir os objetivos. São eles quem decide onde e como aplicar os recursos da organização, de modo a assegurar que os objetivos sejam atingidos de forma eficaz e eficiente”. (p.35)

Questão importante são os diferentes níveis em que a Gestão se exerce. Para Mações, “apesar de todos os gestores planearem, organizarem, liderarem e controlarem, nem todos têm o mesmo grau de responsabilidade para estas atividades. Assim, é útil classificar os gestores de acordo com os níveis e áreas de responsabilidade” (Mações, 2018, p.36).

---

<sup>9</sup> Cadeia de Valor representa o conjunto de atividades desempenhadas por uma organização desde as relações com os fornecedores e ciclos de produção e de venda até à fase da distribuição final. O conceito foi introduzido por Michael Porter em 1985.

<sup>10</sup> A Gestão do Conhecimento, é o nome dado ao conjunto de tecnologias e processos cujo objetivo é apoiar a criação, a transferência e a aplicação do conhecimento nas organizações.

A Teoria das Organizações e da Gestão refere a existência de três níveis de gestão: a gestão de topo, a gestão intermédia e a gestão de primeira linha. Assim, aos gestores de topo compete-lhes a responsabilidade pelo desempenho de toda a Organização, o estabelecimento de objetivos gerais e a supervisão da forma como os gestores intermédios utilizam os recursos ao seu dispor para atingir esses objetivos. Em última análise, os gestores de topo são responsáveis pelo sucesso ou insucesso da Organização.

Aos gestores intermédios compete a supervisão dos gestores de primeira linha, tendo como responsabilidade implementar a estratégia definida pelos gestores de topo e por organizar eficientemente os recursos humanos e outros recursos, por forma a serem atingidos os objetivos estabelecidos pela gestão de topo e o seu desdobramento em objetivos específicos. Hierarquicamente situados abaixo dos gestores de topo, detêm ainda assim considerável autonomia e papel de relevo dentro da Organização.

Por último, e na base da hierarquia, encontram-se os gestores de primeira linha, cuja responsabilidade consiste na supervisão do trabalho desenvolvido pelos não gestores, que lhes reportam diretamente. Como era naturalmente de esperar, na maior parte das organizações existem mais gestores intermédios do que gestores de topo e mais gestores de primeira linha do que gestores intermédios.

Atendendo à posição que os gestores ocupam na estrutura organizacional, podem ainda distinguir-se três níveis hierárquicos de gestão: estratégico, tático e operacional. Em termos sintéticos, pode dizer-se que o nível estratégico é atribuição dos gestores de topo, responsáveis pela definição de objetivos e tomada de decisões a longo prazo, com ações descritas em termos genéricos, necessitando revisão e atualização com o decurso do tempo.

O nível tático é atribuição dos gestores intermédios, com objetivos e estratégias em processos mais específicos, com ações de médio prazo, por áreas da Organização. O nível operacional é atribuição dos gestores de primeira linha, as ações por eles desenvolvidas são de curto prazo, possuem menor abrangência, têm por finalidade a implementação das estratégias junto dos colaboradores, cuja execução deve ser adequadamente monitorizada.

Segundo Mações (2018), e em termos sintéticos, independentemente do nível hierárquico em que se situem, todos os gestores exercem as seguintes funções:

- Planeamento – definição de objetivos, formulação de estratégias para alcançar os objetivos e desenvolvimento de planos para integrar e coordenar as atividades;

- Organização – determina as tarefas que devem ser efetuadas, quem as deve executar, como se agrupam, quem reporta a quem e onde as decisões são tomadas;
- Direção – relacionada com a gestão das pessoas na organização, consiste em liderar e motivar todas as partes envolvidas e tratar os problemas de comportamento dos colaboradores;
- Controlo – consiste em monitorizar as atividades e assegurar que estão a ser executadas conforme planeado, bem como encontrar e explicar as diferenças entre o planeado e o realizado (análise dos desvios) e desencadear as ações corretivas necessárias para manter ou melhorar o desempenho.

Todas as funções de gestão atrás descritas deverão ser executadas de forma integrada e não sequencial, para que os objetivos estabelecidos sejam plenamente atingidos. Por outro lado, todos os gestores devem possuir aptidões e capacidades para o exercício das suas funções; Mações (2018, pp 40-41) agrupa-as em capacidades conceptuais, humanas e técnicas:

- Capacidades conceptuais - competências dos gestores para resolução de situações complexas e de coordenação das atividades da Organização;
- Capacidades humanas – aptidão dos gestores para se relacionar e trabalhar com outras pessoas e grupos (comunicação, motivação, liderança);
- Capacidades técnicas – aptidão do gestor para utilizar ferramentas, procedimentos, técnicas e conhecimentos referentes à sua área de especialização e responsabilidade.

As três capacidades são importantes para o desempenho de qualquer gestor, dependendo a sua importância do nível a que se encontra na Organização. Para os gestores de topo, as capacidades conceptuais são mais determinantes, pois que a sua atuação reveste essencialmente aspetos estratégicos, que afetam toda a Organização. Por seu lado, as capacidades técnicas são mais importantes para os níveis hierárquicos mais baixos, por estarem envolvidos em processos e atividades específicas. As capacidades humanas são igualmente importantes nos diferentes níveis hierárquicos, pois que todos os gestores lidam com pessoas e coordenam as suas atividades.

A finalizar, notemos que as funções dos gestores têm vindo a mudar substancialmente nos últimos tempos. Fatores como o aumento da concorrência global, devida à ação da globalização e do desenvolvimento vertiginoso das tecnologias da informação, a diversidade cultural e o empreendedorismo, tanto próprio como por conta de outrem, estão entre os responsáveis por essa mudança.

“Num mundo globalizado como o que vivemos, aos gestores do século XXI colocam-se os seguintes desafios: 1) construir e manter vantagem competitiva sustentável; 2) manter elevados padrões de ética e responsabilidade social; 3) gerir uma força de trabalho diversificada; 4) utilizar novas tecnologias e sistemas de informação”. (Mações, 2018, p.40)

### **3.1.2 - O Surgimento do Termo Gestão Escolar**

O termo gestão escolar com suas raízes ancoradas na teoria da Administração de Empresas foi ao longo das transformações no cenário político, económico e social sofrendo uma série de modificações. O administrador que, por muito tempo nas empresas, exercia uma centralidade na tomada de decisões e controle da produtividade por meio muitas vezes do autoritarismo e de pouco diálogo, inevitavelmente é convocado a rever as suas posturas de liderança.

Na escola, sobretudo, num contexto histórico marcado pela necessidade de se consolidar um projeto político e democrático de educação para todos, assentado nos princípios de igualdade, equidade e liberdade, conforme determinado na Constituição Federal de 1988, não teria mais espaço para esse modelo de gestão.

É dessa necessidade que o termo gestão escolar aparece na literatura da área educacional, inicialmente como administrador escolar ligado aos fundamentos da Disciplina Administração Escolar, componente curricular obrigatório dos cursos de Pedagogia até meados da década de 90. Esta disciplina tratava da dimensão formativa do pedagogo para atuar na gestão, prioritariamente. Nesse formato de curso, o aluno fazia a escolha pela habilitação em Administração Escolar logo no início do curso. Além dessa possibilidade, o curso oferecia três outras habilitações: Supervisão Escolar, Orientação Escolar e Legislação Escolar, cabendo ao aluno a escolha de uma apenas.

Embora a matriz curricular dos cursos de pedagogia, até aproximadamente 1994, nas universidades federais brasileiras e posteriormente nas particulares, buscasse uma formação de cunho generalista para o pedagogo, a centralidade da formação recaía sobre estas habilitações e para as quais, uma vez escolhida, este se tornava profissional habilitado para tal. Assim, dentro dos espaços das instituições educativas, ao administrador escolar cabia-lhe a dimensão administrativa da escola no que tange ao gerenciamento de recursos financeiros, recursos humanos e burocráticos. A dimensão Pedagógica sempre ficou a cargo do Supervisor Escolar, enquanto as dimensões oriundas dos alunos e da comunidade ficavam sob a responsabilidade do Serviço de Orientação Escolar.

Essa estrutura organizativa das escolas começa a ser modificada a partir de 1996, com a aprovação da LDBN 9.394/96 que, ao definir as diretrizes gerais para a educação nacional,

retoma os preceitos constitucionais sobre gestão democrática e institui a gestão democrática como forma legítima de gestão nas escolas.

Esse novo ordenamento, por sua vez, obrigou os gestores municipais e estaduais a instituírem uma política de seleção para este cargo nas redes públicas. É importante frisar que nas instituições privadas de ensino, ainda permanece a figura do administrador escolar, geralmente o proprietário.

Nesse contexto, nas redes públicas iniciava-se um movimento de reorganização das instituições com a extinção dos cargos de administrador escolar, supervisor escolar e orientador escolar. Num primeiro momento com a indicação política de alguém ou professor para assumir a gestão até que se consolidasse o processo de seleção democrática de escolha do gestor pelos seus pares, alunos, comunidade e demais funcionários da instituição, sem o rigor de possuir ou não a habilitação em administração escolar. Sendo assim, professores de diferentes licenciaturas passariam com um tempo mínimo de atuação na docência na mesma instituição a assumir essa complexa tarefa.

Tratando-se da educação infantil, assumir a gestão tornou-se uma tarefa mais complexa ainda, pois é preciso considerar que, até esse momento, os cursos de pedagogia não reconheciam a educação infantil como primeira etapa da educação básica, conforme determinado pela LDBN 9394 de 1996. Somente em 2007, com a aprovação das Diretrizes Curriculares para os cursos de Pedagogia, se prevê nos projetos dos cursos uma base curricular capaz de garantir, obrigatoriamente, ao aluno de Pedagogia uma formação que vai desde a educação infantil, ensino fundamental, coordenação pedagógica à gestão escolar.

No entanto, é preciso considerar que embora o aluno saia com uma formação geral que vai desde os fundamentos educacionais, especificidades de cada etapa aos conceitos básicos de gestão e gestão escolar, esta formação habilita-o para assumir a docência por meio da qual se dá a sua entrada nas redes por meio de concursos públicos.

### **3.2 - Gestão do Capital Humano nas Organizações**

A Teoria do Capital Humano tem como objetivo ressaltar a importância do elemento humano como fator principal que influencia diretamente a produtividade das Organizações e o crescimento econômico. “Para a teoria do capital humano, a educação torna as pessoas mais produtivas, aumenta seus salários e influencia o progresso econômico” (Viana & Lima, 2010, p.137).

Para Becker e Schultz, a Teoria do Capital Humano salienta o ‘capital humano’ como o fator de produção mais importante dentro da cadeia produtiva, uma vez que os outros fatores estão dependentes hierarquicamente deste primeiro. Especialmente com o desenvolvimento da tecnologia, este fator é decisivo na utilização dos recursos disponíveis para o aumento da produtividade e do incremento da economia na atualidade. (Becker, 1993; Schultz, 1981)

Martins & Lopes (2012), baseados na obra de Ducharme (1998), de acordo com a atual Teoria de Gestão, evidenciam a importância de tratar dos Ativos Intangíveis, socorrendo-se da “contribuição de quatro teorias principais para uma melhor compreensão do processo de crescimento e desenvolvimento económico: a Teoria do Capital Humano, a Teoria da Inovação, a Teoria do Investimento Intelectual e as Novas Teorias do Conhecimento” (Martins & Lopes, 2012, p.48-49).

Dada a importância assumida pelo Capital Humano, iremos focar nele a nossa atenção a partir de agora, mas primeiramente vamos caracterizar o conceito de Capital Intelectual, onde o Capital Humano se integra e se destaca, na visão de grande número de autores, nomeadamente Bontis (1998), que o considera como a componente do Capital Intelectual que desperta maior interesse nas Empresas e Organizações.

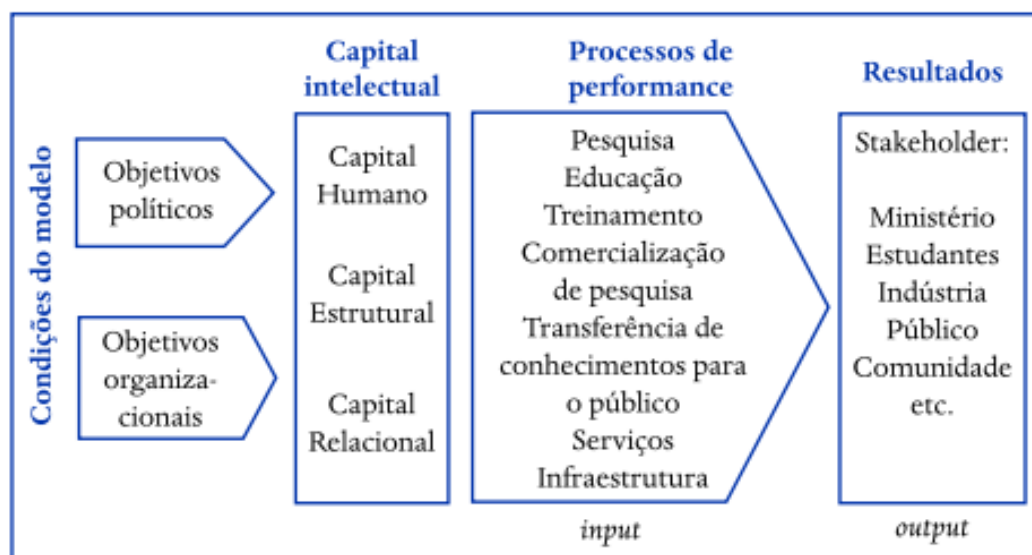
Para Seleim & Khalil (2011), o conceito de Capital Intelectual foi apresentado por John Kenneth Galbraith, em 1969, e, para estes autores, engloba conhecimento, inteligência e capacidade intelectual.

Já para Kujansivu & Lonnqvist (2007), o Capital Intelectual engloba a capacidade dos trabalhadores, a sua organização e a dos outros recursos, o modo de funcionamento da Organização e o seu relacionamento com os *stakeholders*. Por seu turno, Maria Thereza Antunes diz que o Capital Intelectual pode ser descrito como conjunto de “mais-valias” de forma a garantir a rendibilidade e posteridade empresarial (Antunes, 2000).

O Capital Intelectual costuma ser apresentado pelos diversos autores integrando três componentes: Capital Humano, Capital Interno ou Organizacional, e Capital Relacional, como se evidencia no modelo do austríaco Karl Heinz Leitner (Figura 2), em que as três componentes ou dimensões trabalham em conjunto, possibilitando à Organização transformar as suas competências e conhecimentos em maior competitividade e criação de riqueza.

Sustenta-se a importância da interação entre as três componentes ou dimensões do Capital Intelectual, pois que, da maior interação entre elas, resultará maior criação de valor para a Organização (Cabrita & Vaz, 2006).

Figura 2- Modelo do Capital Intelectual Karl Heinz Leitner



Fonte: Leitner (2002).

Para Bontis, o Capital Humano, dimensão do Capital Intelectual referente às pessoas, constitui o mais importante fator de criação de riqueza nas Organizações, ou, por outras palavras, o capital que possibilitará obter uma maior capacidade de mudança, de inovação, de aprendizagem e, até, de sobrevivência das Organizações, a longo prazo, atendendo à evolução dos mercados, num contexto de progressiva globalização (Bontis, 2001),

Stewart, entende o Capital Humano como onde tudo começa, pois que o elemento humano constitui o ativo mais importante das empresas e organizações, destacando o seu papel determinante no modo como sabem como servir os clientes, proporcionando uma vantagem competitiva às Organizações em que trabalham (Stewart, 1999)

Uma palavra ainda quanto aos outros dois tipos de capital atrás referidos. O Capital Interno ou Estrutural aborda a Organização no seu todo, englobando a cultura organizacional e os processos organizacionais. Em síntese, para os citados autores, o Capital Estrutural representa o conhecimento institucional e a informação ao alcance da Organização, disponível nomeadamente em bases de dados, marcas e patentes e infraestruturas (Ferreira & Martinez, 2008).

Para os autores de Humanator XXI<sup>11</sup>, o Capital Relacional ou de Clientes da Organização tem a ver com as pessoas, físicas e institucionais, com quem ela se relaciona e negocia. Por outras palavras, respeita, essencialmente, às relações da empresa com os seus clientes, nele se incluindo ações visando satisfação dos clientes, fidelidade à Organização, sensibilidade aos preços e bem-estar financeiro a longo prazo (Camara *et al.*, 2016).

Voltando ao Capital Humano, que no entender de grande número de autores, na atualidade, é o tipo de capital a quem cabe o papel de maior importância no sucesso das Organizações, apresentemos outras definições para além das já apresentadas. Hodson define-o como um nível individual, combinando quatro fatores: a herança genética, a educação, a experiência e a atitude sobre a vida e os negócios (Hudson, 1993).

Já para Davenport (2007), o Capital Humano resulta da relação existente entre quatro componentes - capacidade, conhecimento, técnica e talento – desenvolvidas por subcomponentes, onde se destacam o comportamento, o esforço e o tempo, sem que nenhum deles apresente supremacia sobre os restantes, dependendo a relevância de cada um da atividade desenvolvida.

Importa ainda considerar que, como lembra Brás, o Capital Humano é constituído por pessoas e que estas não são propriedade das Organizações para quem trabalham, que deverão procurar transformar o conhecimento e as inovações produzidas pelos seus recursos humanos em ativos, por forma a criar mecanismos de transferência de qualidade existente nesse capital humano (Brás, 2007).

Não sendo fácil gerir o Capital Humano, Fuller & Farrington (2001) indicam a observância de três princípios fundamentais, por forma a criar vantagem competitiva para as Organizações, que passa essencialmente por:

- Atrair e contratar os melhores para aumentar a qualidade do capital humano;
- Criar as condições para que o capital humano não abandone a organização;
- Utilizar o capital humano para otimizar o desempenho e o contributo dos colaboradores.

Para Chiavenato, até há pouco tempo o sucesso das Organizações era função da sua dimensão física, com realce para o potencial financeiro, procurando acumular ativos tangíveis, representativos da sua força e poder no mercado. Na atualidade, contudo, é o Capital Humano

---

<sup>11</sup> Livro de referência pedagógica em Gestão de Recursos Humanos.



que constitui o recurso organizacional de maior importância, uma vez que é o único ativo não suscetível de reprodução pelos concorrentes (Chiavenato, 2009).

Marimuthu, Arokiasamy & Ismail (2009) sustentam que são os recursos humanos a estabelecer a diferença, que reside nos conhecimentos, nas competências técnicas, e também em certos *soft skills*, como a criatividade e a inovação.

Os ativos materiais perdem valor com o decurso do tempo, na medida da sua utilização, enquanto o conhecimento é ilimitado, crescendo com o estímulo e com a sua aplicação. Assim sendo, as Organizações começam a compreender que os recursos humanos são ativos dinâmicos, que podem melhorar ao longo do tempo, pelo que importa serem valorizados e desenvolvidos, em igualdade com os restantes ativos (Tatoglu, 2011).

Julgamos ficar assim bem demonstrado que o Capital Humano representa uma fonte de vantagem competitiva para empresas e organizações, em geral. No dizer de Noseleit (2013), a qualidade do Capital Humano constitui um dos mais importantes fatores para o sucesso de uma Organização, com realce para o valor que ele possa vir a agregar. Agregação de valor que pode – e deve - ser reforçada pelo investimento em ações de formação, devidamente adequadas e formatadas, que permitam aumentar as competências dos recursos humanos da Organização e a sua capacidade de resolução dos variados e complexos problemas com que se confrontam no dia-a-dia (Wallennborn, 2010).

### **3.2.1 - O Capital Humano na Gestão de Educação Infantil**

A gestão de pessoas tem sido um desafio para pequenas e grandes empresas e organizações, independentemente dos seus ramos de atuação. Na escola, que tem como âncora os princípios organizacionais da Teoria da Administração, não tem sido muito diferente. Sobre o gestor escolar, embora lhe falte um conhecimento mais aprofundado sobre as dimensões da gestão - administrativa, organizacional, financeira, pedagógica e humana - recai sobre ele a responsabilidade de por meio da gestão de Recursos Humanos garantir que a instituição funcione e cumpra o seu papel de promover educação pública de qualidade para crianças, jovens e adultos.

Essa fragilidade da formação do gestor deixa-o numa situação de muita vulnerabilidade. De um lado, ele necessita desempenhar um papel de liderança e garantir que haja harmonia no quotidiano da Instituição, de modo que professores e demais funcionários exerçam suas funções

com desejo e entusiasmo, de outro lado, ele precisa sobreviver às decisões, muitas vezes arbitrárias, da gestão municipal ou estadual e da gestão das secretarias de educação, que, via de regra, tratam o capital humano, agente do processo de garantia desse direito público subjetivo, de forma desrespeitosa. Fazer sobreviver a gestão escolar no meio desse grande desafio tem sido um verdadeiro dilema para os gestores escolares dos quatro cantos deste país.

Esta realidade tem levado muitos gestores escolares a assumir uma postura que oscila entre uma postura de líder ditatorial ou de permissividade. O que se nota é a sobreposição de uma postura de permissividade de muitos dos gestores escolares, decorrente também de uma fragilidade de compreensão conceptual e ética muitas vezes presente no âmbito da proposta ou modelo de gestão democrática, que por vezes deixa indicações para esse tipo de postura.

Em Maceió, o professor, quando não indicado pela Secretaria para assumir a gestão das escolas e centros de educação infantil, assume-a por meio de eleição, através do voto de seus pares, demais servidores da instituição e comunidade escolar. Neste formato, tem sido sempre deixada uma brecha para atitudes corporativistas e de fortalecimento de um jogo de interesse, em que ora se joga com a comunidade e, em outros momentos, com os profissionais da própria instituição aqui denominados de capital humano.

### **3.2.2 - Caracterização e Importância do Capital Humano Escolar**

Por Capital Humano, no âmbito escolar, entende-se que são todas aquelas pessoas que, por meio de suas habilidades, atitudes e valores, construídos ao longo de suas histórias de vida e de sua profissionalização, se esforçam para garantir a consolidação de um projeto político- pedagógico capaz de contribuir para a construção, por parte dos estudantes, de valores éticos, estéticos e políticos.

No entendimento de Capital Humano, o gestor escolar necessita assumir uma posição de liderança, articulador, mediador de conflitos, mas também de um colaborador na medida em que ele também é capital humano na consolidação do processo educativo, razão pela qual ele, professores e demais funcionários existem numa instituição educativa.

Logo, o gestor escolar, para assumir essas diferentes posições, necessita valorizar as ações concretas dos profissionais, decorrentes de suas iniciativas, de seus interesses, de sua participação, dentro do contexto sociocultural da escola, conforme afirma Libâneo (2004).

Partindo desse reconhecimento, a importância do Capital Humano da escola passa a ser vista como um espaço educativo, uma comunidade de aprendizagem construída pelos seus componentes, um lugar em que os profissionais podem decidir sobre o seu trabalho e aprender mais sobre sua profissão, acrescenta ainda Libâneo (2004).

### **3.3 - Do Pedagogo ao Gestor de Educação Infantil**

Nesta configuração, em que um professor se torna gestor ou vice-versa, o educador não é mais visto como aquele que “vende” o seu tempo à escola, mas sim um detentor de competências que agregam valor para o alcance dos objetivos da instituição. Nesse enquadramento é que o professor gestor do conhecimento deve estar inteirado das mudanças tecnológicas para poder orientar o seu aluno, interagindo e motivando-o na busca do conhecimento intelectual.

O professor gestor tem coragem de ousar inovar sem se distanciar da sua missão de educar para uma sociedade em constante transformação e exigências. Na sala de aula, esse profissional da Era do Conhecimento deve contextualizar o ensino, gerenciar o tempo e os processos educativos, trabalhar pautado na realidade e na sociedade que temos, promovendo o trabalho em grupo e com projeto.

O professor gestor do conhecimento é um profissional que busca a sua capacitação melhorando a sua *praxis* pedagógica no processo ensino-aprendizagem. Tendo a humildade de se colocar ao nível do seu aluno, interagindo com ele, trocando as informações necessárias para a construção do conhecimento.

O professor que escolheu o caminho das oportunidades incorporou as habilidades e competências para a gestão de mudanças e processos. Entretanto, o professor gestor do conhecimento é um introdutor de novidades na sua atuação pedagógica, proferindo o conhecimento de maneira dinâmica, com responsabilidade e segurança, motivando os seus alunos em debates, expressando as suas ideias na construção do conhecimento com as seguintes características: inovador, atento às novidades tecnológicas, dinâmico, humilde, motivador dos seus alunos, criativo, observador, pesquisador.

Na sociedade contemporânea, os espaços coletivos da produção, construção e disseminação do conhecimento vêm sendo expandidos e interligados, em função do crescimento vertiginoso das tecnologias digitais da informação e da comunicação. A nova realidade comunicacional,

característica da sociedade do conhecimento, exige novas formas de ensinar, aprender e produzir conhecimentos.

As novas tecnologias da informação, juntamente com o trabalho de programação visual, é a forma docente voltada para aulas em videoconferências, que criam um novo processo de aprendizagem. A Tecnologia Educacional trouxe uma abertura e uma facilidade para os indivíduos que sempre encontraram dificuldade em retornar aos estudos.

A necessidade de mudanças na configuração do processo de ensino, diante de novas perspectivas de educação continuada ou à distância, e o surgimento de possibilidades tecnológicas, ajustam-se ao modelo construtivista, que se baseia no princípio de que o conhecimento é o reflexo pessoal sobre o espectro social do mundo, tendo como premissa a ideia de que o indivíduo é agente de seu conhecimento. As novas tecnologias de comunicação e informação permitem mudanças significativas nos ambientes educacionais.

Na busca da formação integral dos discentes, para que se transformem em produtores de conhecimentos e não em meros recetores de informação, surgiu a necessidade de uma comunicação multidirecional, mediada por tecnologias apropriadas. Com isso, o enfoque pedagógico usará a seguinte metodologia: material atraente em linguagem adequada, atividades relevantes e contextualizadas, troca de experiências e interação social, fontes de informação de qualidade.

Com a globalização, a Internet tornou-se numa vertente na Educação. O educador deve preparar-se para orientar os seus alunos na Era da Informática, pois que a falta de orientação correta do professor e a carência na educação para os meios por parte da escola são as principais causas do “cópia e cola”. Os estudantes devem aprender a investigar na Internet, tendo a percepção do contexto da leitura e elaborando o seu próprio texto com o que foi absorvido na pesquisa.

### **3.3.1 - O Gestor de Educação Infantil: Uma Identidade Construída no Processo e ao Longo do Exercício da Função**

É fundamental destacar a importância que o gestor escolar tem no espaço da instituição de educação infantil, pois que, através das suas atitudes, pode-se avançar e progredir no ambiente educativo, recaindo ainda sobre a sua figura a necessidade de criar meios de efetivar as propostas educacionais e de mobilizar toda a equipa de profissionais que atuam na instituição para que exerçam as suas funções com qualidade, levando a que a escola possa atingir os seus objetivos.

No dizer de Lück (2009), a qualidade das ações desenvolvidas não ocorre por acaso, mas dependem de um conjunto de fatores que desencadeiam a sua promoção, assentes primeiramente na definição teórica de determinados pressupostos que legitimam a qualidade da gestão. Esses pressupostos estão inteiramente ligados a definições de padrões de competências e de qualidades a desempenhar pela gestão, garantindo-se assim a busca permanente pela qualidade e melhoria contínua da educação, através da definição de padrões de desempenho e competências dos diretores escolares.

Ainda de acordo com Lück (2009), nessa permanente busca pela qualidade, importa reconhecer que as funções de gestão exigem competências e qualidades adquiridas, não só através da experiência no campo de atuação da educação, mas também a necessidade de uma sólida formação para o exercício das funções, quebrando de uma vez o falacioso entendimento muito usual no campo educativo de que, para ser gestor escolar, é suficiente a sua indicação por políticos, retirando das futuras ações a desempenhar a exigência de se possuir formação e preparação anteriores à prática gerencial.

Assim, e concluindo com Lück (2009), exige-se primeiramente que o profissional possua características, quer pessoais quer profissionais, para o exercício das funções de gestão, sabendo que gerir é fator de diferenciação entre os estabelecimentos de ensino, geradora da qualidade dos processos pedagógicos desenvolvidos.

A construção da identidade profissional dos gestores escolares é feita, primeiramente, a partir da constatação desses profissionais possuírem características para atuarem como gestores, estando a sua atuação profissional inteiramente ligada ao modo de ser de cada um deles, tendo como consequência que os modos de pensar e de agir delimitam o seu potencial para atuação na gestão.

Assim sendo, pode dizer-se que a atuação profissional do gestor escolar está intrinsecamente ligada ao processo de construção e consolidação da sua identidade, reunindo assim, através do percurso de vida, um conjunto de características que contribuem para que tenha condições de atuar profissionalmente. A identidade é, pois, um fator distintivo de cada pessoa, que traz em si a manifestação da sua personalidade.

Para Freire (2009), a identidade é um conceito assente na ideia de distinção entre as pessoas, reunindo as bases diferenciadoras dos modos de ser e de estar na sociedade, aportando ainda a marca da diferença de gostos, vontades, anseios, desejos e modos de pensar e agir, características construídas ao longo do tempo, que se vão modificando ao longo do percurso de vida e influenciadas por esse percurso.

Vasconcelos (2003) complementa essa ideia, destacando que a construção da identidade acontece através do resultado das experiências adquiridas pelas pessoas, constituindo-se num fenómeno em constante transformação.

Para Oliveira (2006), a construção da identidade é entendida como um processo contínuo que ocorre no fluxo das atividades de interação social, assim contribuindo para que os indivíduos construam não somente uma, mas várias identidades, cada uma delas servindo um dado propósito social, conforme as necessidades do momento.

A construção da identidade passa então pelo reconhecimento da existência de um processo de construir não uma, mas várias identidades, argumentando Freire (2009) com a necessidade de compreender esse processo como um fenómeno vital da formação profissional, já que as identidades se complementam e configuram com características mútuas para se manifestarem na Sociedade.

Devemos salientar que, no presente estudo, busca-se compreender a identidade profissional, uma vez que é nela que estão contidas as características julgadas como indispensáveis para uma atuação profissional de qualidade. É neste campo que reside a constatação de que algumas pessoas possuem perfil profissional para exercer as funções gestoras e outras não.

Para Catani (1997), o percurso da formação profissional, juntamente com as experiências adquiridas ao longo da trajetória de trabalho, contribuem para avaliar em que medida algumas pessoas apresentam ou não um perfil para serem diretores escolares, já que o seu modo de atuação profissional estabelece bases verificadoras da existência ou ausência dessas características.

Lück (2009) compartilha da ideia de que o sucesso ou o fracasso da gestão escolar está inteiramente relacionada com o perfil profissional apresentado pelos diretores escolares, sendo consolidado pelo corpo de características presentes na sua identidade profissional.

É preciso destacar, como mencionado anteriormente, que a identidade é um atributo construído ao longo do tempo, residindo nesta constatação a necessidade dos profissionais não possuírem apenas características de personalidade e identidade para atuação, mas sim preparação e formação, incidindo na sua personalidade e identidade.

Ou seja, somente as características identitárias não bastam para o sucesso da gestão escolar, são necessários investimentos na formação teórica e prática bem como na construção de uma competência técnica estritamente articulada com a competência humana e gerencial, uma vez que se parte do princípio de que, do mesmo modo que para exercer a docência, primeiramente se

exige a necessidade de um curso de formação inicial, anterior à prática, se concebe a gestão escolar como igual, uma vez que a maioria dos docentes só são preparados para lecionar e não para gerir estabelecimentos escolares.

Nesse sentido, torna-se necessário pensar que o trabalho do gestor escolar não pode ser exercido por qualquer pessoa e muito menos realizado sem antes ter havido, por parte do mesmo, uma preparação anterior à atuação; no dizer de Silva (2009), o preparo anterior à prática do exercício profissional é um requisito fundamental para a qualidade das ações realizadas.

Desse modo, a qualidade da gestão passa, primeiramente, por uma preparação anterior à prática; contudo, o que se verifica ainda em grande número de estabelecimentos de ensino é que o gestor escolar é indicado politicamente para o cargo e que critérios como competência profissional, formação adequada para o exercício das futuras funções e conhecimento teórico e prático sobre as bases que alicerçam boas práticas de gestão não são elencados como necessários para essa escolha.

A este respeito, Lück (2009) enfatiza que, enquanto esse pensamento reducionista e pretensioso de encarar a gestão escolar como um meio de fazer e promover política e distribuir benefícios por meio da indicação de cargos de confiança ainda existir, isso irá contribuir para que cada vez mais se consolide no espaço escolar um pensar e agir voltado para não atender aos aspectos pedagógicos com que a gestão se deve preocupar, mas sim funcionar de forma a atender interesses de manutenção e legitimação de poder.

Sendo assim, parece-nos que a eleição para a direção das escolas seria a melhor saída para que situações como estas fossem evitadas; porém, precisar-se-ia ainda de muito tempo para que esta prática se consolidasse na maioria dos estabelecimentos de ensino, uma vez que, como bem se verifica nos períodos eleitorais, se uma grande parcela da população ainda não sabe eleger os seus representantes, o que se dirá das suas escolas, onde muitos nem sabem como se dá o seu processo organizacional.

Nessa perspectiva, Paro (1996) entende que:

“Um dos principais argumentos para a implantação das eleições de diretores fundamenta-se na crença na capacidade do sistema eletivo de neutralizar as práticas tradicionalistas calcadas no clientelismo e no favorecimento pessoal, que inibem as posturas universalistas, reforçadoras da cidadania. A esse respeito, parece que as eleições tiveram um importante papel na diminuição ou

eliminação, nos sistemas em que foram adotadas, da sistemática influência dos agentes políticos (vereadores, deputados, prefeitos, cabos eleitorais), etc. na nomeação do diretor”. (p.378)

É evidente que pensar em gestão escolar democrática requer a rutura das amarras sociais que prendem as ações a serem desenvolvidas nas escolas, para promover uma educação de qualidade; contudo, isso pode ocorrer de diversas maneiras, principalmente se, em conjunto com a gestão escolar, os órgãos colegiados de representação popular estiverem empenhados nessa proposta. Nesse sentido, a qualificação para a função gestora é um atributo obtido através de estudo e preparação, pois gerir um estabelecimento de ensino requer a mobilização de conhecimentos e atributos que diferem de uma sala de aula.

É importante notar que a experiência escolar não é homogênea e sim permeada por ricas peculiaridades das famílias; porém, estas influências familiares não são suficientes para explicar os diferentes tipos de resultados ou de percursos escolares. Como afirma Charlot (2000), a relação que se estabelece com a instituição educativa é fortemente influenciada por fatores enraizados na vida individual e social (histórias singulares, relações sociais, situações escolares, mobilizações familiares e culturais).

Cada instituição educativa tem características próprias que marcam a sua identidade, algumas delas materiais, mas outros ideais e sociais - o património imaterial. A instituição educativa tem a função social, política e pedagógica na chamada sociedade do conhecimento, e assim, como um sistema complexo, outros fatores influenciam e contribuem para a transmissão e construção de conhecimentos relevantes e de formas de operar intelectualmente padrões do contexto social e cultural.

Para Enguita (2007), nenhuma organização é simplesmente o que as autoridades em exercício pretendem que seja, uma vez que os atores locais têm poder. No caso da instituição educativa, é preciso ir além dos seus muros para compreender a complexidade e analisar o modo como o conjunto de mudanças tem ocorrido nos grupos de interesse pela origem e expansão dos processos de escolarização.

As relações sociais estruturam a relação com o saber e com a instituição educativa, mas jamais a determinam. Por essa razão, Charlot (1996) acrescenta que a análise do tema não pode prescindir do exame da singularidade das histórias escolares desses indivíduos, muito menos do significado que a escola e a relação com o saber têm para essas pessoas.



De acordo com essa visão, a cultura escolar é formada pelos ideais, pelos princípios e pelos valores explicitados no Projeto Político-Pedagógico, materializados no currículo, além das relações entre alunos, professores, funcionários e familiares, aliadas ao tipo de gestão e aos processos de comunicação que permeiam a interlocução e o diálogo entre estes atores.

Há uma interação entre todos estes elementos, onde um interfere com o outro e estabelece interdependência que pode ser mais ou menos visível. A escola é um sistema aberto em constante troca com os elementos e fatores externos, como localização geográfica, comunidade em que se insere, acontecimentos imprevisíveis que podem gerar novas exigências e interferir na cultura e no clima organizacional.

O diretor (gestor) da escola precisa empreender uma visão sistêmica para compreender a cultura organizacional daquele espaço, pois que, apesar da tendência atual de emprestar à escola a linguagem empresarial, uma empresa tende a ser o que o seu proprietário quer que seja; porém, a escola é uma instituição centrada no trabalho de um grupo profissional, os professores, e assim tende a ser o que o grupo quiser que seja. Por mais que exista uma estrutura e um conjunto de regras comuns para escolas de uma mesma rede de ensino, cada qual interpreta e coloca em prática de acordo com o seu entendimento e possibilidades.

### **3.3.2 - Aprender a ser Gestor no Exercício do Fazer Gestão: Limites e Possibilidades**

No âmbito da gestão escolar, o estabelecimento de ensino passou a ser entendido como um sistema aberto, com cultura e identidade próprias, capaz de reagir com eficácia às solicitações dos contextos locais em que se inserem. Entre as atribuições mais essenciais dos gestores escolares, em época de globalização e socialização do conhecimento, destaca-se a de garantir um clima de confiança e de reciprocidade.

É na escola que o gestor passa a maior parte do seu dia, muitas vezes extrapolando a sua carga horária de trabalho diário, no labor técnico e pedagógico. Neste âmbito, é imprescindível que o gestor conheça cada um dos profissionais que laboram na instituição, identificando talentos e incentivando o despertar de habilidades e competências múltiplas da equipa. Entre limites e possibilidades, os gestores escolares são desafiados constantemente a encontrar novos significados metodológicos que atendam as exigências do ensino atual.

O gestor escolar é o responsável pelas implicações administrativas e pedagógicas da instituição, esperando-se que dê conta das responsabilidades burocráticas e de gestão de pessoas. Por isso Barbosa (2007), salienta que compete ao diretor escolar o desempenho da gestão geral da escola

e, em termos específicos, as funções administrativas de gestão dos recursos humanos, a gestão financeira, a gestão das infraestruturas e dos recursos materiais, as relações com a comunidade, delegando a parte pedagógica nos coordenadores pedagógicos.

Considerando as diversas funções atribuídas ao gestor escolar, cabe-lhe fazer estudos constantes em relação à legislação, relacionamento humano, comunicações internas e externas, entre outros.

As ações do gestor escolar refletem a credibilidade da instituição, perante os mantenedores (instituidores) e a Sociedade, daí que a capacidade de ouvir, analisar e decidir situações e direcionamentos sobre os anseios da comunidade seja algo determinante no século XXI, na qual predomina a gestão democrática.

Entre as atribuições do gestor escolar, destaca-se o respeito pelas decisões coletivas; uma vez postos em votação determinados temas, cabe-lhe viabilizar formas para garantir a execução das ações que envolvem ou não recursos financeiros, pois há muitas ações administrativas e pedagógicas que dependem de recursos, mas há também outras que não dependem.

Krames (2006) escreve sobre os princípios de liderança de Jack Welch, considerado um dos líderes empresariais mais bem-sucedidos do século XX, que reescreveu as regras de liderança e entre elas propôs aos colaboradores que, em vez de burocratas, verbalizassem o que precisava ser feito. Os princípios de liderança de Jack Welch destacaram-se por desafiar a tradição, liderar pelo exemplo, comprometer-se com as mudanças, articular visão tangível, estimulante e realista, implementar apenas as melhores práticas, deixar a inteligência comandar, garantir que todos tenham direito a expressar as suas opiniões.

Paro (2000) defende que, num projeto de educação, se torna necessário articular a administração escolar com a transformação social.

Exige-se cada vez mais que o gestor possua qualificações técnicas amparadas em conhecimentos legais e pedagógicos. E caso os resultados das avaliações externas sejam abaixo dos esperados para cada programa, as implicações recaem sobre o gestor, com reflexos negativos sobre toda a comunidade escolar.

Como diz Lück (2001), na proposta participativa, o gestor atua como articulador das ações de todos os segmentos, é o condutor do projeto da escola, aquele que prioriza as questões pedagógicas e que envolve todos na construção do trabalho educativo, desenvolvendo um trabalho de parcerias com toda comunidade.

O diretor eficaz é um líder que trabalha para desenvolver uma equipa composta por pessoas que conjuntamente são responsáveis por garantir o sucesso da escola. A ênfase principal da liderança está no papel do ensino, pois o líder deve ajudar a desenvolver as habilidades nos outros, para que compartilhem a gestão da unidade.

Lück (2011) afirma ainda que a gestão escolar é um processo que precisa ser efetivamente compartilhado com foco na liderança, pois que, no seu entender, não é possível haver (boa) gestão sem uma efetiva liderança.

Sobre o processo de organização educacional, Libâneo (2001) afirma que se deve dispor de elementos constitutivos, instrumentos de ação mobilizados para atingir os objetivos escolares. Entre eles, planeamento, organização, direção/coordenação, formação continuada, avaliação. Para o autor, a escola deve ser concebida como espaço de exercício do seu papel na construção da democracia social e política.

Em relação à gestão pedagógica da escola, cabe aos gestores escolares atenções especial, provendo meios para que os docentes realizem constantes formações continuadas e que estas promovam o diálogo e a reflexão dos processos educativos, do desenvolvimento e aprendizagem de crianças, jovens e adultos.

A atual transformação histórica impõe novo perfil de Gestão, num cenário dominado pela globalização, que exige projetos e planeamentos para a busca da ‘qualidade total’, exigindo-se que preveja os entraves e que tenha habilidades para interagir com todos os envolvidos, de modo a apresentar progressos contínuos, atendendo às exigências burocráticas, administrativas, jurídicas e pedagógicas.

A figura do gestor escolar pesquisador, com capacidade de articular teorias, práticas e gestão de pessoas é algo essencial, no século XXI. Paro (1986) entende que o gestor escolar deve pôr em prática atitudes inspiradas na cooperação recíproca entre as pessoas, realizando trabalho cooperativo de todos os envolvidos no processo escolar, guiados por uma vontade coletiva, por forma a serem alcançados os verdadeiros objetivos educacionais da escola.

Gestores motivados fazem a diferença, gestores com conhecimentos alargados e atualizados tendem a acertar mais nas decisões, considerando que contam com outras visões e possibilidades, garantindo assim maior capacidade de acerto nas decisões educacionais diárias.

No tocante à Gestão Democrática, no contexto atual, ela coincide com os desejos e necessidades tanto dos governados quanto dos governantes, e embora tenha base frágil, nota-se a consciência de que é ela o caminho que se deve percorrer para conseguir atender de facto às reais necessidades da comunidade, pois que a democratização das relações escolares passa pelo resgate de políticas concretas que incluam o questionamento de novos acertos aos atuais marcos de formação, incorporando desse modo a formação continuada e a melhoria das condições de trabalho.

O gestor escolar competente é aquele que se preocupa com as pessoas em primeiro lugar, que dá conta de gerir conflitos, incentivar colaboradores, proporcionar meios de realização de formações em trabalho e que tenha ousadia para traçar novos rumos, visando uma real gestão democrática, inovadora, com recurso às tecnologias e num contexto de globalização. A tarefa do gestor é árdua, mas gratificante quando compartilhada.

Para Hora (1994), o diretor da escola, que antes do mais deverá ser um educador comprometido com a formação do educando, é confrontado com situações em que o seu papel se reduz a um mero cumpridor de ordens, a um burocrata que assina papéis de significado irrelevante para a educação, obrigado a cumprir programas educacionais que muitas das vezes não atendem ao conhecimento da realidade e às necessidades da comunidade escolar que se encontra sob sua responsabilidade.

Cária & Santos (2014) entendem que, apesar desse modelo burocrático de sistema de ensino, se os diretores forem conscientes e estiverem preocupados em promover mudanças e melhorias na comunidade em que se inserem, podem ajudar a implementar valores e práticas de participação do grupo ou da equipa de profissionais da escola, aproveitando brechas existentes na legislação, bastando para tanto estarem comprometidos com os princípios da democracia e manifestar uma atitude inovadora, procurando atingir resultados mais satisfatórios, aliando a gestão administrativa à pedagógica.

Para Krawczyk & Vieira (2008), a municipalização, no seu efeito para a democratização prática da escola, acabou resultando, na maior parte dos casos, numa simples transferência de encargos e gastos do Governo central para os Municípios, cujos problemas se acentuaram, face às suas muito diferentes condições socioeconómicas. Mesmo com o apoio de políticas de equalização, como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério (FUNDEB), as diferenças continuaram a persistir de Estado para Estado e de Município para Município, fruto das acentuadas desigualdades sociais e económicas, de âmbito nacional.

E de novo Cária & Santos (2014), que salientam: 1) ser a escola o lugar de realização e avaliação do projeto educativo, pois que o trabalho pedagógico deve ser organizado com base nos seus alunos; 2) que a gestão democrática deverá atingir a escola na sua totalidade, e não somente na administração, devendo chegar à sala de aula, o espaço onde a relação saber, professor e aluno acontece, e 3) que o projeto pedagógico deverá nortear a escola nas suas propostas educacionais, estar voltado para a realidade escolar e em consonância com políticas mais amplas.

Veiga (1995) reforça a importância de saber construir o projeto político-pedagógico de uma instituição e o saber delimitar os objetivos que se desejam alcançar, a partir de uma reflexão sempre em conjunto com toda a comunidade escolar.

Sobre a participação democrática, Bordenave (1994) afirma que essa participação tem duas bases que se complementam: uma base afetiva, derivada do sentir prazer em fazer coisas com outros, e uma base instrumental, porque trabalhar com outros é mais eficaz e eficiente. Essas duas bases deveriam equilibrar-se, mas, por vezes, entram em conflito e uma delas sobrepõe-se à outra.

A esse propósito, Cária & Santos (2014) entendem que, se o projeto pedagógico for desenvolvido com a participação afetiva e instrumental dos professores e da comunidade escolar, poderá contribuir para alcançar a eficácia e a eficiência da gestão escolar e do trabalho pedagógico, pois que a educação é, na sua essência, um processo humano. Estes dois autores alertam ainda para que o projeto político-pedagógico não fique trancado numa gaveta, como é prática usual, acrescentando que:

[...] “envolver professores, funcionários da escola e toda a comunidade na construção do projeto político-pedagógico é ainda um desafio nas escolas públicas da educação básica, principalmente no que se refere ao tempo e à disponibilidade dos envolvidos para a participação de encontros e reuniões necessárias para a discussão de propostas de forma democrática e respeitando a todos, apesar de ser o mesmo, praticamente, uma exigência legal, desde a promulgação da LDB”. (Cária & Santos, 2014, p. 38)

Para Gadotti (2000), todo o projeto pressupõe ruturas com o presente e promessas para o futuro, pois que assumir um projeto implica quebrar um estado confortável, arriscando a travessia de um período de instabilidade, em busca de uma nova estabilidade, fruto da promessa de alcançar um estado melhor do que o presente.

O projeto pedagógico é apenas um dos principais instrumentos de construção da prática democrática na escola, importando ressaltar a existência dos Colegiados ou Conselhos Escolares,

cuja função é decidir ações a serem tomadas na gestão da escola e dos seus recursos, incluindo avaliação constante do projeto, juntamente com alunos, funcionários, professores, pais, ou seja, toda a comunidade escolar.

A concluir, referimos Cária & Santos (2014), dizendo que a gestão democrática, em termos de política educacional, não se deve confinar a uma simples proposta da administração, mas estar direcionada para toda a escola e para a própria comunidade, antes de chegar à sala de aula. Para tanto, torna-se fundamental que toda a comunidade escolar participe na proposta pedagógica da escola para que esta, sempre que possível, seja democrática e participativa.

## **II- PARTE EMPÍRICA**

### **Capítulo 4 – Metodologia**

#### **4.1 - Contextualização do estudo de caso: A Trajetória e Atuação do Gestor de Educação Infantil em Maceió, Alagoas, Brasil**

Para a educação brasileira, de modo geral, a Constituição Federal de 1988 tem sido um marco político e histórico. Pode-se afirmar que, por se tratar de uma constituição democrática que marca uma rutura entre um modelo centralizador e ditatorial de gestão das políticas públicas no Brasil, ela marca o início de um processo de democratização do acesso aos bens públicos, restritos a alguns, até então.

Dentre eles, a educação pública, gratuita e de qualidade. É nesse contexto também que começa a tomar corpo uma nova configuração da gestão escolar. No modelo de educação definido por esta Constituição, não caberia mais a figura do diretor centralizador das tomadas de decisões e muito menos dos rumos do projeto pedagógico das instituições educativas.

A LDB nº 9.394/96 representa a efetivação dessa e de tantas outras conquistas da educação brasileira. Pela primeira vez, uma Lei de Diretrizes e Bases traz uma definição e um entendimento de como se deveria desenvolver o processo de gestão escolar democrático para a educação básica brasileira.

Contudo, tem-se observado que, com relação à educação infantil, a primeira etapa da educação básica, esse processo único para todos níveis da educação básica vem ao longo dos anos assumindo novas configurações, quando se trata da gestão escolar das instituições de educação infantil.

Acredita-se que essas novas configurações possam estar relacionadas também com o movimento de mudanças na área, iniciado com a aprovação da Constituição Federal de 1988, da LDB 9.394/96, tanto em termos oficiais e legais, procurando contribuir para a construção da identidade da educação infantil brasileira, a saber: Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil 1998, Diretrizes Operacionais para Educação Infantil, Plano Nacional de Educação, Parâmetros Nacionais de Qualidade Para Educação Infantil, Indicador de qualidade da Educação Infantil, Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, CNE 2010, FUNDEB, lei 11.494/2007.

No entanto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, aprovadas em 2010, representam em âmbito nacional, senão a maior, uma das maiores conquistas da Educação Infantil brasileira. Pela primeira vez, um documento oficial preocupa-se e define diretrizes gerais, no sentido de garantir os direitos das crianças de 0 a 5 anos, a uma educação pública de qualidade, e em que os direitos da infância devem ser garantidos, sobretudo, aos ritmos, formas e singularidades de cada criança, de fazer as suas descobertas e explorar o mundo em amplitude.

Por sua vez, essa nova compreensão do ser criança como sujeito histórico e de direitos constituídos na cultura que produz cultura tem favorecido também as novas discussões acerca dos espaços e tempos institucionais para a educação da infância, bem como dos projetos pedagógicos de cada instituição que, pelo que estabelecem estas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, deve tornar obrigatoriamente as brincadeiras e as interações como eixos norteadores da proposta pedagógica e das práticas quotidianas na educação infantil.

Com isso, as instituições de educação infantil começam a vivenciar os conflitos, oriundos de uma transição de uma educação escolarizante e adultocêntrica para um modelo de educação democrático, que deve, antes de tudo, preservar nas crianças os seus direitos e as suas infâncias. Nesse contexto, a identidade da educação infantil começa também a ser definida e, dessa forma, a gestão escolar da educação infantil começa também a ser redesenhada, em função de uma gestão para instituição de infância, que compreenda quais as necessidades desses sujeitos e das suas famílias.

É preciso pontuar que, embora o Brasil comemore uma década da aprovação das DCNEI, por outro lado o contexto educacional evidencia ainda, após esse período, um modelo de gestão nas instituições de educação infantil conservador, centralizador e com pouca compreensão e foco nos processos educativos.

Maceió, nos últimos anos, tem procurado acompanhar as discussões empreendidas nacionalmente na área de educação infantil, ainda que através de parcerias com o capital privado, por meio de Instituições como o Instituto C&A, dentre outras, mas pouco avançou em investimentos na formação dos gestores. Uma das suas conquistas nesse ponto deu-se por meio de investimento na formação dos profissionais de educação infantil, coordenadores pedagógicos, professores e, em proporção bem menor, dos gestores, através do projeto Paralapraca do Instituto C&A, instituído na cidade de Maceió em 12 de agosto de 2013 (Instituto C&A, 2018).



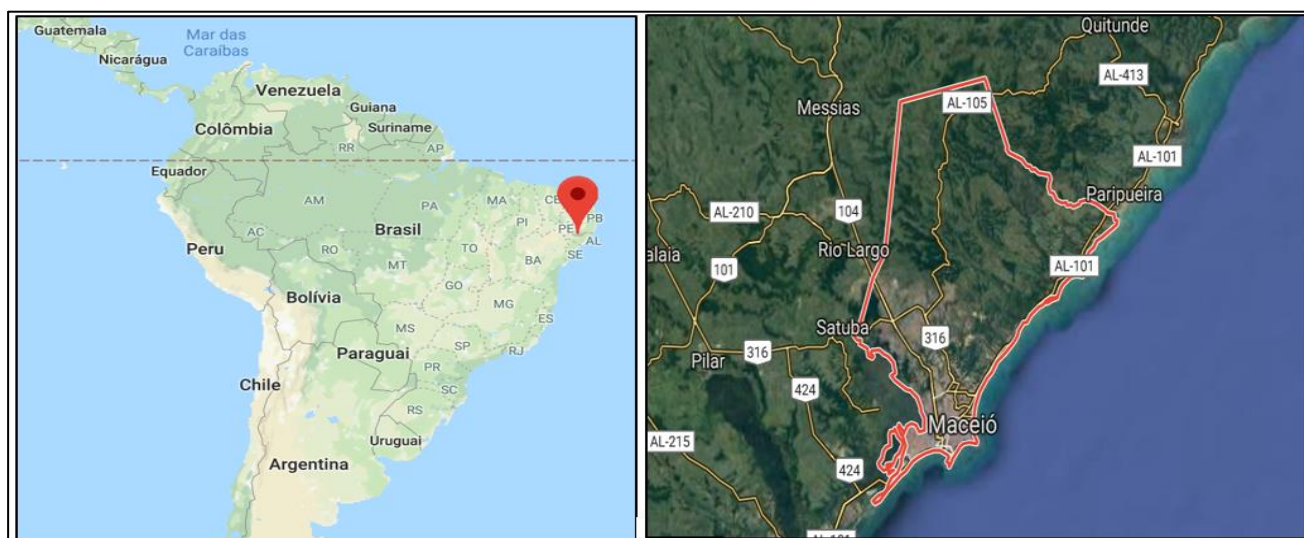
Esse projeto não só impulsionou a Secretaria Municipal de Educação a reestruturar a sua proposta de formação, como incidiu na construção de uma forma de ver, compreender e de se mobilizar para a construção de um projeto educacional para a infância, que culminou com a construção de uma proposta de orientação curricular para educação infantil da rede pública de ensino, sob a assessoria da Professora Lenira Hadad, da Universidade Federal de Alagoas, em 2015.

Até aquele momento, as instituições de Ensino Infantil para crianças dos 0 aos 5 anos enfrentavam imensos constrangimentos orçamentais, que impunham aos Pedagogos e Gestores de Educação Infantil das instituições de Maceió um desafio constante, pelo que esses profissionais tinham que usar de muita criatividade no sentido de ultrapassar essas restrições.

Esse movimento tem mobilizado a gestão escolar de algumas instituições a priorizarem a aquisição de materiais lúdicos (brinquedos) e de outros elementos como materiais didáticos, necessários e adequados às necessidades e especificidades das crianças de 0 a 5 anos de idade. Desta forma se tem construído uma nova identidade profissional do professor de educação infantil, e se torna importante também discutir a identidade e formação da Gestão da Educação Infantil (Kramer, 2005).

À semelhança dos restantes Estados brasileiros, Alagoas debate-se com as alterações introduzidas no modelo da Educação Infantil, e com os impactos deste no percurso profissional do pedagogo na ascensão a Gestor de Educação Infantil. Nesse estado brasileiro, verifica-se uma grande alteração no sistema de ingresso e progressão da carreira de Gestor de Educação Infantil, que outrora era feito de forma arbitrária e por indicação político-partidária, ou por outras indicações baseadas em interesses que não o pedagógico, contrariamente ao que está consagrado na legislação em vigor, que é clara relativamente a este ponto, devendo ser por via de concurso público ou eleição pela comunidade escolar. Com uma população estimada em aproximadamente 1.012.382 habitantes, torna-se relevante o estudo no município de Maceió, pois representa um importante centro urbano do estado de Alagoas (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE, 2018).

Figura 3- Localização Geográfica do Estado de Alagoas e do Município de Maceió, no mapa do Brasil



Fonte: Google Maps<sup>12</sup>

O presente estudo exploratório consiste em analisar um Estudo de Caso, que pretende compreender as alterações no perfil profissional dos Pedagogos enquanto Gestores de Educação Infantil, através da realização de entrevistas e observação. Antes de se descreverem os procedimentos teóricos metodológicos que antecedem a investigação empírica, primeiramente será realizado uma breve caracterização deste estudo e as suas diferentes perspectivas: situações em que se aplica, objetivos a que se propõem, metodologia de trabalho e problemas relacionados com a validade das suas conclusões.

#### 4.2 - Caracterização do Método

As especificidades das características desta pesquisa fazem com que o método escolhido como referencial teórico seja o Método do Estudo de Caso, através dos seguintes instrumentos: realização de entrevistas presenciais e observação “*in locus*”. Os instrumentos de recolha de dados foram escolhidos de forma a manter o rigor das informações prestadas pelos Gestores de Educação Infantil e da observação destes em contexto laboral.

A metodologia do Estudo de Caso é uma investigação empírica (Yin, 1994) que assenta no princípio do raciocínio indutivo estruturado (Goméz, Flores & Jiménez, 1996), com base no trabalho de campo, que permite ao investigador uma maior exposição com o objeto de estudo ou fenómeno estudado (Punch, 1998). Ainda de acordo com Yin (1994, p.13), torna-se “a estratégia

<sup>12</sup> Imagem captura no Google Maps, <https://www.google.pt/maps/place/Alagoas,+Brasil/@-11.4701091,-103.1098914,3z/data=!4m5!3m4!1s0x700fd232f520d9b:0x7e2d39e57f3df62d!8m2!3d-9.5713058!4d-36.7819505> em 14/03/2019.

de investigação mais adequada quando queremos saber o “como” e o “porquê” de acontecimentos contemporâneos sobre os quais o investigador tem pouco ou nenhum controlo”. A investigação empírica torna-se a mais indicada para estudar fenómenos em que se torna difícil delimitar o contexto e fronteiras do objeto de estudo, principalmente quando se está perante as fontes de dados com muitas variáveis.

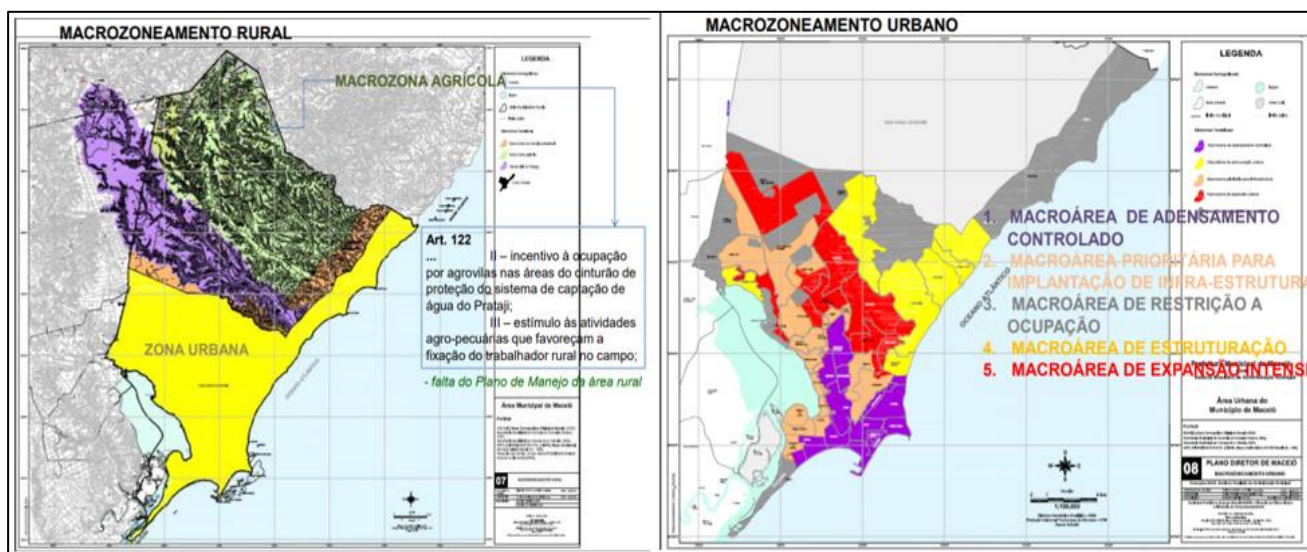
A metodologia do Estudo de Caso reveste-se de características credíveis e validadas junto à comunidade científica; estas são: tratamento holístico do fenómeno; possibilidade de observação participante e não participante; possibilidade de trabalhar com dados detalhados em fontes de informações alargadas; método não intervencionista e empático; aplicabilidade em casos particulares. Os objetivos devem ser: perceber a complexidade dos comportamentos no contexto particular onde o fenómeno ocorre; permitir enquadrar, analisar e interpretar cada caso específico, partindo de fontes primárias; contribuir para a ação e a intervenção, bem como interpretar e apresentar a realidade do fenómeno com a perceção de proximidade da realidade investigada (Cohen, Manion & Morrison, 2005).

Creswell (1994, p. 61), refere “a exploração de um ‘sistema limitado’, no tempo e em profundidade, através de uma recolha de dados profunda, envolvendo fontes múltiplas de informação ricas no contexto”. É importante salientar que em qualquer tipo de investigação científica, deve-se adotar critérios para aferir a credibilidade da pesquisa. O conceito de credibilidade é algo genérico, como tal, deve-se ter em consideração três critérios “clássicos” de aferição da qualidade de um trabalho de investigação, que devem ser: a validade externa ou possibilidade de generalização dos resultados; a fiabilidade do processo de recolha e análise de dados, de forma a ser possível replicabilidade do estudo em casos homólogos ou em revalidação da análise; o rigor ou validade interna das conclusões.

#### **4.3 - Caraterização e Seleção da Amostra**

A amostra selecionada na presente pesquisa, trata-se de uma de conveniência, não probabilística. O critério para seleção da mesma foi baseado nas características da representatividade geográfica do território urbano do município de Maceió, uma vez que foram selecionadas 4 Instituições de Ensino de Educação Infantil (Instituições designadas CMEI), em quatro regiões diferentes e com grande densidade demográfica, representativas das 6 regiões existentes no Município de Maceió.

Figura 4- Macrozoneamento Rural e Urbano <sup>13</sup>



Fonte: Prefeitura de Maceió, Secretaria Municipal de Planejamento e Desenvolvimento, Plano Diretor do Ordenamento do Território 2005.

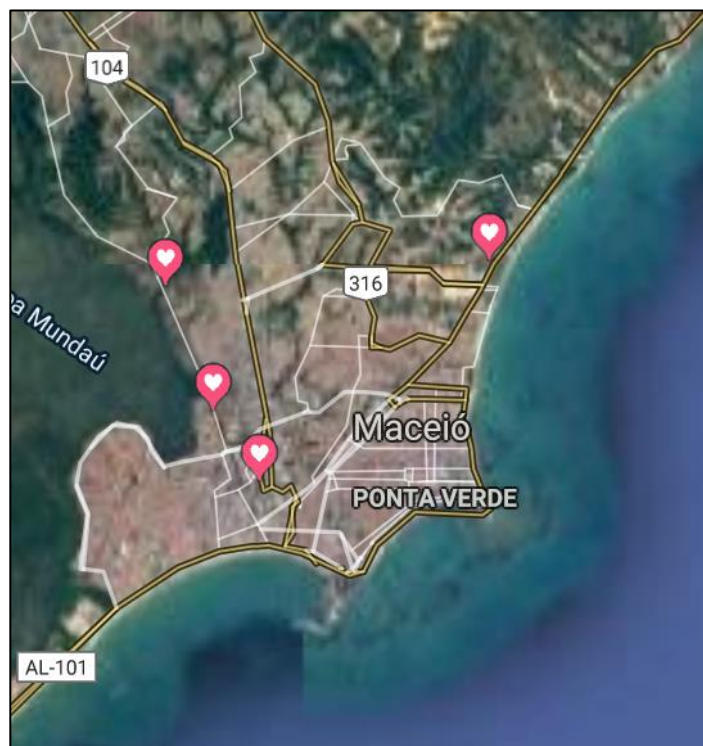
A escolha intencional destas Instituições tem como objetivo principal aferir as condições diversas da atuação do Gesto de Educação Infantil nas diferentes regiões do Município, de forma a obter resposta às perguntas de partida, e aferir da maneira mais real possível as dimensões em análise nesta pesquisa relativamente aos Gestores de Educação Infantil.

Instituições Selecionadas:

- CMEI Vereador Braga Neto, AV. General Hermes, 299;
- CMEI Herbert de Souza, AV. Norte- Jacarecica;
- CMEI Maria de Lourdes Vieira; Praça Goncalves Ledo, Centro;
- CMEI Sônia Cavalcante, AV Hermes, s/n Cambona.

<sup>13</sup> Prefeitura de Maceió, Secretaria Municipal de Planejamento e Desenvolvimento, Plano Diretor do Ordenamento do Território 2005 [http://www.maceio.al.gov.br/wp-content/uploads/admin/documento/2015/10/APRESENTA%C3%87%C3%83O\\_ANALISE\\_PD.pdf](http://www.maceio.al.gov.br/wp-content/uploads/admin/documento/2015/10/APRESENTA%C3%87%C3%83O_ANALISE_PD.pdf), em 23/08/2018.

Figura 5- Mapa da Dispersão Geográfica dos CMEI, Município de Maceió



Fonte: Google Maps, em 23/08/2018

#### 4.4 – Objetivos da Pesquisa

Com o presente estudo, pretende-se compreender de que forma os fatores do meio envolvente influenciaram a trajetória profissional dos Gestores da Educação Infantil, através de uma abordagem qualitativa, baseada na utilização dos instrumentos de recolha de dados: entrevista semiestruturada e observação dos equipamentos.

Foi delineado um guião de entrevista, que se encontra estruturado em quatro dimensões principais e outras subdimensões, por forma a aferir: quais as competências do gestor escolar nas instituições de educação infantil do município de Maceió? Qual a formação dos profissionais que compõem a gestão escolar? De que forma as mudanças na conjuntura sociopolítica e pedagógica na educação infantil brasileira têm influenciado e provocado uma mudança de postura e atuação da gestão escolar das instituições de educação infantil do município? Em que medida essas mudanças contribuíram para a construção da identidade da gestão escolar da educação infantil deste município?

Com base nas questões acima colocadas, foram selecionadas as seguintes dimensões de análise: formação académica, experiência profissional, impacto das alterações conjunturais, práticas de gestão, aferidas através de uma entrevista semiestruturada, que pretende explorar subdimensões,

de forma a obter respostas para as questões colocadas nesse estudo, bem como foi utilizado como método auxiliar para análise das infraestruturas e equipamentos, uma *check-list* a ser verificada através de observação: localização geográfica dos CMEI; acessibilidade; nível de conforto das instalações; organização dos espaços letivos e lúdicos; espaços ao ar livre. Para avaliar os resultados de forma criteriosa, foi concebida uma escala (de 1 a 5), de modo a facilitar a recolha dos dados (Anexo 4).

#### **4.5 – Etapas da Pesquisa**

Como primeiro passo para o desenvolvimento desta pesquisa foi realizado um levantamento bibliográfico de toda a documentação oficial e legal que fundamente as políticas de educação infantil no Brasil, que possibilitou o desenho da investigação de forma a definir numa segunda etapa o trabalho de campo, definidos os instrumentos de recolha de dados.

Partindo dessa linha, elegeu-se a entrevista semiestruturada como melhor opção para o processo de recolha de dados, bem como a observação, a ocorrer “*in locus*”. Assim, poderão ser sujeitos da presente pesquisa o gestor, o vice gestor e o coordenador pedagógico.

O trabalho de campo e a recolha de dados teve a duração de três meses, entre abril e junho de 2018, conforme cronograma estipulado (Anexo 2), com o auxílio de um guião de entrevista semiestruturada.

Finalmente, numa última fase, proceder-se-á ao tratamento e análise dos dados recolhidos e à interpretação dos resultados obtidos.

Esse tratamento e análise dos dados será feito com recurso à metodologia da análise do conteúdo, que se tem revelado, ao longo da história recente, uma forma de tratamento de dados particularmente recomendável em pesquisas qualitativas, sem prejuízo da sua aplicação em pesquisas quantitativas.

Segundo Bardin (2011, p.15), “a técnica de análise do conteúdo surgiu pelas necessidades no campo da sociologia e da psicologia, sendo a sua função primordial o desvendar crítico”.

Definida como “um método empírico, a análise de conteúdo é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (Bardin, 2011, p.15).

Bardin (2011), referindo que tendo surgido discussões sobre as diferentes funções da análise de conteúdo, enfatiza “a função heurística, objetivando a análise de conteúdo e enriquecendo a

tentativa exploratória e a seguinte, como função de «administração de prova», que verificava se os achados da análise eram verdadeiros ou não”. “Nas pesquisas qualitativas, o referencial era a presença ou a ausência de características de um dado fragmento” (Bardin, 2011).

Segundo Bardin (2011), “uma análise de conteúdo não deixa de ser uma análise de significados, ao contrário, ocupa-se de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo extraído das comunicações e sua respetiva interpretação”.

Em síntese, pode dizer-se que “a análise do conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás do significado das palavras” (Bardin, 2001).

## Capítulo V – Apresentação e Discussão dos Resultados

### 5 – Análise dos Resultados

#### 5.1- Dimensão 1: Formação e Experiência dos Professores da Educação Infantil

A amostra selecionada é constituída por quatro Centros Municipais de Educação Infantil, geridos por gestores, do sexo feminino, com a faixa etária compreendida entre 40 a 50 anos.

Relativamente à dimensão em análise: área de formação e experiência profissional como pedagogos, foi aferido que a totalidade da amostra possui graduação em Pedagogia, 75% da amostra possui Pós-Graduação, sendo que dois terços desta na área de Educação Infantil, e apenas um terço, em Formação de Professores. Ficou demonstrado que o tempo médio na área de formação é de 9,5 anos, sendo que a gestora com menor tempo de graduada tem 7 anos e a que tem mais tempo de graduada, 23 anos .

Tabela 1- Formação e Experiência dos Gestores Enquanto Professores

Gestor da Instituição de Ensino	Formação Acadêmica				Ano de Conclusão do Grau	Experiência Profissional na área de Formação
	Graduação	Área Científica	Outro nível de Formação	Área Científica		
Gestor 1	Superior	Pedagogia	Pós-Graduada	Educação Infantil	2011	14anos
Gestor 2	Superior	Pedagogia	Pós-Graduada	Educação Infantil	1995	6 anos
Gestor 3	Superior	Pedagogia	Pós-Graduada	Educação Infantil	2000	23 anos
Gestor 4	Superior	Pedagogia	Pós-Graduada	Formação Professores	2001	7 anos

Fonte: Elaboração Própria: com base na recolha de dados.

Ainda assim, foi possível aferir que a gestora do CMEI 1 tem 14 anos de experiência na educação infantil; a gestora do CMEI 2 tem 6 anos; a do CMEI 3 tem 20 anos; e a gestora do CMEI 4 tem 7 anos.



Da experiência profissional na atuação em pedagogia, os gestores possuem uma média de 16 anos de atuação profissional, e em relação à Educação Infantil a média aproxima-se dos 12 anos de atuação. (verificar tabela 1).

## 5.2 - Dimensão 2: Formação e Experiência dos Gestores da Educação Infantil

Também com base no levantamento feito, concluímos que a gestora do CMEI-4 acedeu ao cargo de Gestora de Educação Infantil através de nomeação da Secretária Municipal de Educação (SEMED), enquanto as restantes gestoras acederam através de eleições, processo que envolve toda a comunidade escolar.

Tabela 2- Forma de Acesso ao Cargo Experiência dos Gestores da Educação Infantil

Gestor Escolar	Forma de Ingresso na Carreira	Exercício da atividade docente em Maceió
Gestor 1	Eleição	3 anos
Gestor 2	Eleição	3 anos
Gestor 3	Eleição	3 anos
Gestor 4	Nomeação	7 anos

Fonte: Elaboração própria com base na recolha de dados.

Relativamente à experiência profissional enquanto gestora, é importante ressaltar que, de acordo com a legislação em vigor, cada mandato tem uma duração de três anos. Das quatro gestoras em análise, as gestoras dos CMEI 1, 2 e 3 encontram-se no seu último ano de mandato, enquanto a gestora do CMEI 4 se encontra no último ano do segundo mandato, sendo que o primeiro mandato teve uma duração de quatro anos, totalizando sete anos de experiência (tabela 2).

## 5.3 - Dimensão 3: Impacto das Alterações Conjunturais na Educação Infantil

Através da análise de conteúdo de Bardin (2011), foi possível aferir que as gestoras de Educação Infantil dos CMEI 1, 2, 3, e 4 têm a mesma opinião relativamente aos principais fatores que impactaram o Ensino Infantil brasileiro e a atuação profissional do gestor de Educação Infantil.

Educação Infantil: reconhecimento da importância e do direito à educação infantil no Brasil; preocupação com a qualidade dos conteúdos lecionados; valorização do papel da criança na

sociedade; mudanças de concepção em relação à infância; melhor qualidade do ensino da criança; preocupação com as brincadeiras e com a comunicação espontânea.

Papel do Estado: garantir infraestruturas adequadas ao ensino infantil; alterações na forma de contratação dos recursos humanos; disponibilização de verbas do orçamento afetas à educação infantil.

Pedagogo: aumento da qualidade da formação pedagógica; maior exigência com a formação dos professores; maiores garantias relativamente ao vínculo laboral; processos de contratação mais transparentes; possibilidade de progressão na carreira.

Gestor Infantil: reforço dos conhecimentos ao nível da gestão; gestão compartilhada: gestão democrática; valorização da comunidade escolar; planeamento e aquisição de material pedagógico; aproveitamento otimizado dos recursos financeiros; fortalecimento da relação da gestão com os pedagogos.

#### **5.4 - Dimensão 4: Percepção e Atuação das Práticas de Gestão**

As perguntas 9 e 10 procuram dar resposta às percepções das necessidades pedagógicas e das tarefas de gestão, enquanto as perguntas 11 e 12 procuram dar resposta à implementação das necessidades pedagógicas e das práticas de gestão.

Percepção das necessidades pedagógicas: centrar a atenção nas necessidades das crianças de 0 a 5 anos; entender a evolução histórica em relação a educação infantil no Brasil; dar importância social à criança; proporcionar bem-estar, aprendizagem e felicidade; a escola deve servir as necessidades da criança; respeitar e proteger a infância; proporcionar atividades lúdicas de interação e convívio.

Percepção das tarefas de gestão: pensar nas necessidades das crianças; observar e planear o acolhimento das crianças; acautelar o ambiente adequado; acautelar o uso dos recursos; perceber o contributo individual para a administração e para o pedagógico; gerenciar uma escola pública, com responsabilidade e compromisso; perceber as necessidades do bem-estar da criança; perceber os direitos e deveres da criança.

Implementação das necessidades pedagógicas: implementar as disposições legais; salas amplas e bem estruturadas, mobiliários adequados e que atendam às necessidades das crianças; materiais diversificados e de boa qualidade; respeitar os espaços, tempos e materiais para a atividade pedagógica.

Implementação das práticas de gestão: participação em reuniões; sugestões de melhoria; participação em formações continuadas; gestão democrática e participativa; elaboração do projeto pedagógico.

Na questão 7, podemos verificar que dá para sentir que apesar da formação e do tempo na docência da educação infantil, as gestoras não conseguem fazer uma leitura mais ampliada das dimensões macropolítica e da função que ocupam junto das instituições. Isto pode ser confirmado pelas respostas dadas nas tabelas número 8 e 9, respetivamente.

Todas reconhecem as crianças como sujeitos de direitos, mas a fragilidade da atuação dessas gestoras revela-se de forma mais intensa quando são questionadas sobre currículo, planeamento e avaliação. Melhor dizendo, embora tenham tido um tempo razoável na docência, isto por si só não as qualifica para assumir tamanha responsabilidade. Ou seja, gerir uma instituição que deste profissional requeira uma visão política das questões relacionadas com as políticas macro estruturantes para a educação infantil e micro estruturantes em âmbitos regionais e locais. Não há na rede uma política de formação específica para os gestores e, em especial, para os gestores das instituições de educação infantil que priorize as necessidades das crianças em virtude, também, de suas especificidades.

As fragilidades decorrentes da falta de investimentos formativos nos gestores revelam-se pelos depoimentos nas tabelas 8, 9,10,11 e 12. Os depoimentos das quatro gestoras acentuam e revelam uma incompreensão sobre prática pedagógica, currículo, planeamento e avaliação. Durante as observações, verificou-se uma uniformização das jornadas diárias das crianças das três instituições observadas. Este confronto revela também certa padronização no que acontece durante o tempo em que as crianças permanecem nas instituições. As tabelas número 10, 11, 12 demonstram com muita clareza essa incompreensão, tanto do ponto de vista conceitual como prático.

Tanto os dados obtidos por meio das observações como as respostas das tabelas acima revelam que a gestão da educação infantil das instituições em jogo não tem uma identidade definida. Sobretudo, quando se reconhece por identidade profissional um conjunto de saberes e práticas construídos ao longo da história da vida e profissional de saberes profissionais necessárias para a sua atuação.

Os dados acima demonstram, que, ainda que por meio de um pequeno recorte, os gestores na rede se fazem gestores por um processo empírico do fazer quotidiano. E que esta identidade se vai constituindo por meio de um processo de acertos e erros.

A rede de ensino, por não dispor de um parâmetro norteador da gestão e do funcionamento das instituições de educação infantil, deixa esses profissionais à deriva e, assim, eles vão tentando fazer as instituições funcionar à luz das suas compreensões, dificuldades conceituais e teóricas acerca do que significa ser uma instituição de educação infantil, tanto do ponto de vista da infraestrutura como da sua dimensão pedagógica

## 5.5 - Análise dos Recursos Disponíveis para os Gestores

O Instrumento utilizado neste complemento da dimensão 4 foi a observação em visita guiada com o gestor da unidade CMEI, com recurso a uma lista desenhada com os seguintes critérios em avaliação:

### 1. Localização Geográfica:

Proximidade aos Transportes Públicos; Condições das Vias de Acesso (estradas); Facilidade de Estacionamento para os Funcionários; Facilidade de Estacionamento para *Drop-in* e *Drop-out* das Crianças; Proximidade das Urbanizações e Proximidade de Serviços e Comércio local.

### 2. Instalações:

Estado de Conservação das Instalações; Adequação do Espaços ao Ensino Infantil; Número de Sala/Ocupação Instalada; Existência de Local Adequado para a Manipulação de Alimentos

### 3. Organização dos Espaços Físicos (Instalações):

Adaptação dos Espaços para Atividades Letivas Atividades Lúdicas e Espaços para Atividades ao Ar Livre.

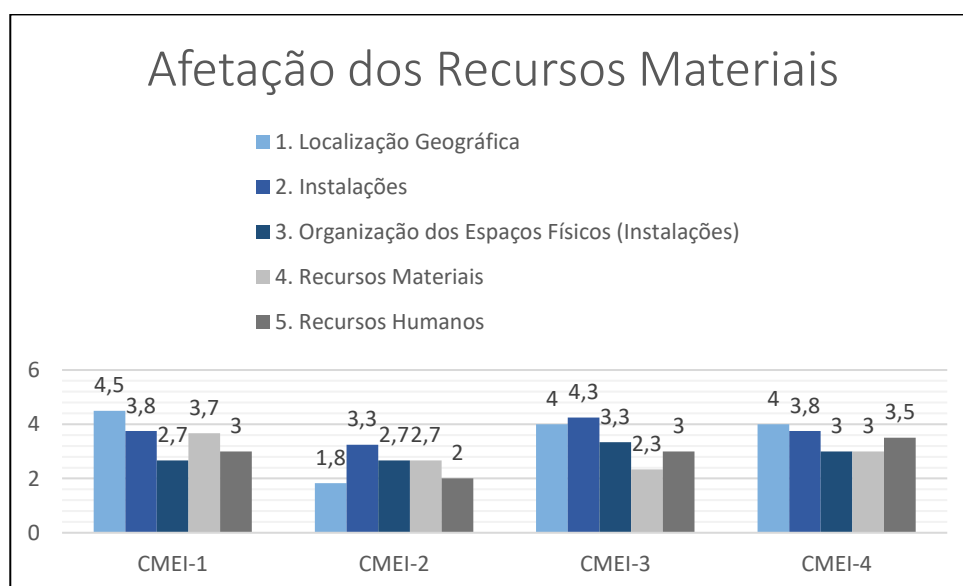
### 4. Recursos Materiais:

Equipamento Didático e Equipamento "Consumíveis".

### 5. Recursos Humanos:

Recursos Pedagógicos/n.º de crianças e Recursos Não Pedagógicos/n.º de crianças.

Gráfico 1 - Recursos Materiais a Disposição de cada Gestor de cada CMEI



Fonte: Elaboração própria com base na recolha de dados.

Com a seguinte escala: 1= inadequado; 2 = pouco adequado; 3= adequado; 4 =muito adequado e 5= completamente adequado.

## CONCLUSÕES

O presente estudo pretendia compreender as alterações no perfil profissional dos Pedagogos enquanto Gestores de Educação Infantil, no Município de Maceió, Alagoas, Brasil.

As especificidades das características desta pesquisa fizeram com que o método escolhido tenha sido o Método do Estudo de Caso, através dos seguintes instrumentos: realização de entrevistas presenciais e observação “*in locus*”. Os instrumentos de recolha de dados foram escolhidos de forma a manter o rigor das informações prestadas pelos Gestores de Educação Infantil e da observação destes em contexto laboral.

Com base nas questões acima colocadas, foram selecionadas as seguintes dimensões de análise: formação académica, experiência profissional, impacto das alterações conjunturais, práticas de gestão. De acordo com as dimensões acima referidas, foi estruturado um guião de entrevista, pretendendo explorar subdimensões, de forma a obter respostas para as questões colocadas nesse estudo.

Em termos da interpretação dos resultados obtidos, verifica-se que, relativamente à Dimensão 1: Formação e Experiência dos Professores da Educação Infantil, a totalidade da amostra possui graduação em Pedagogia, 75% possui Pós-Graduação, sendo que três quartos desta na área de Educação Infantil, e apenas um quarto, em Formação de Professores. O tempo médio na área de formação é de 9,5 anos, sendo que a gestora com menor tempo de graduada tem 7 anos e a que tem mais tempo de graduada, 23 anos. Da experiência profissional na atuação em pedagogia, os gestores possuem uma média de 16 anos de atuação profissional, e em relação à Educação Infantil, a média aproxima-se dos 12 anos de atuação.

No que toca à Dimensão 2: Formação e Experiência dos Gestores da Educação Infantil, conclui-se que 25% das gestoras acederam ao cargo de Gestora de Educação Infantil através de indicação da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), e 75% dessas gestoras acederam por processo de eleições para Gestores, processo envolvendo toda a comunidade escolar.

Quanto à Dimensão 3: Impacto das Alterações Conjunturais na Educação Infantil, através da análise de conteúdo foi possível aferir que as gestoras de Educação Infantil dos quatro CMEI têm a mesma opinião relativamente aos principais fatores que impactaram o Ensino Infantil brasileiro e a atuação profissional do Gestor de Educação Infantil, em termos da Educação Infantil, do Papel do Estado, do Pedagogo e do Gestor Infantil.

Relativamente à Dimensão 4: Percepção e Atuação das Práticas de Gestão, os dados encontram-se divididos entre a percepção das necessidades pedagógicas e a percepção das tarefas de gestão, e a implementação das necessidades pedagógicas e das práticas de gestão, caracterizando-se as respostas obtidas por uma relevante homogeneidade.

Por último, e como complemento da Dimensão 4, muito importante por se poder aferir a articulação entre a gestão e a capacidade de gerir recursos, muitas vezes escassos, onde a capacidade individual do Gestor Infantil é posta à prova, classificada de acordo com a seguinte escala: 1= inadequado; 2 = pouco adequado; 3= adequado; 4 =muito adequado e 5= completamente adequado.

Observação das Infraestruturas e Equipamentos das Escolas, verifica-se que todos os CMEI da amostra estão bem localizados e possuem facilidade de acesso, exceptuando o CMEI 2, que é classificado como pouco adequado (1,8).

Relativamente às instalações foi utilizado a observação como instrumento de pesquisa, como material de apoio, foi criado uma lista de verificação com 7 categorias, subdividida em conservação/adequação e utilização pedagógica/lúdica.

Na conservação e adequação dos espaços todos os CMEI, foram classificados como adequados e muito adequados. Já na organização dos espaços físicos, os CMEI 1 e 2 estão classificados entre pouco adequados e adequados; porém os CMEI 3 E 4, como adequados.

No que concerne aos recursos materiais, esses estão em duas categorias: didáticos e consumíveis. Onde o CMEI 1 apresenta uma classificação muito próxima do muito adequada e os demais CMEI estão apenas adequados.

Os Recursos Humanos é o ponto da análise mais preocupante, uma vez que se trata de um dos fatores críticos de sucesso no que diz respeito a educação. O CMEI 2 apresenta claramente escassez de recursos, se mostrando pouco adequado; já os CMEI 1 e 3, estão classificados como adequados, sem margem para aumento da população infantil; o CMEI 4 é o único que apesar de classificado como adequado, ainda apresenta uma ligeira margem para aceitar mais alunos.

Este estudo apresenta como principal limitação a inerente à metodologia utilizada – o estudo de caso – que, no tocante à validade externa, ou seja, a possibilidade de generalização dos resultados às restantes C.M.E.I. (creches) do município de Maceió, não o permite. Esta impossibilidade deve, no entanto, servir de estímulo à realização de outros estudos que possibilitem um melhor e mais aprofundado conhecimento da situação.

A concluir, e entre as novas pistas de investigação que o nosso trabalho pode suscitar, sugerimos as seguintes:

Uma primeira linha de pesquisa, consistindo em identificar as razões pelas quais a rede municipal de educação de Maceió parece não ter ainda incorporado o conteúdo de todas as diretivas legislativas que atrás foram referidas;

Uma segunda linha de pesquisa, passando pela identificação dos motivos do desconhecimento, por parte dos gestores, acerca das orientações nacionais sobre a identidade e perfil para sua atuação nas instituições de educação infantil, e bem assim, do papel deficiente da própria Secretaria como articuladora dos processos políticos organizacionais da rede;

Uma terceira linha de pesquisa, no pressuposto de que Maceió não tenha ainda uma política clara para que os professores pedagogos se tornem gestores, consistindo na identificação das razões para que tal aconteça e o que poderá ser feito para reverter essa situação.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amado, C. (2007). *História da Pedagogia e da Educação – Guião para acompanhamento das aulas*. Universidade de Évora: Évora
- Amado, J., Costa, A. & Crusoé, N. (2017). A Técnica de Análise de Conteúdo. In J. Amado (Ed.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (3a ed, pp. 301–350). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- American Psychological Association. (2010). *Publication manual of the American Psychological Association* (6th ed.). Washington, DC: APA.
- Antunes, M. (2000). *Capital Intelectual*. São Paulo: Atlas
- Araújo, M. (2009). *Gestão escolar*. Curitiba, Brasil: IESDE.
- Baleeiro, A., & Sobrinho, B. (2001). *Constituições Brasileiras: 1946*. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos.
- Barbosa, J. (2007). *(Re)Construindo a Escola para os Novos Tempos. Democratizar*. FAETEC, ISSN 1982-5234, v. 1, n. 1. Rio de Janeiro, Brasil.
- Barbosa, M. (2000). *Por Amor e Por Força: Rotinas na Educação Infantil*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, Brasil.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições Lisboa.
- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Bastos, J. (2003). *Gestão democrática*. Rio de Janeiro, Brasil: DPE.
- Becker, G.S. (1993). *Human Capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. The University of Chicago Press, 3ed Chicago.
- Bobbio, N. (2004). *A era dos direitos*. Rio de Janeiro, Brasil: Elsevier.
- Bontis, N. (1998). Intellectual capital: An exploratory study that develops measures and models. *Management Decision*, 36(2), 63-76. doi:10.1108/00251749810204142
- Bontis, N. (2001). Assessing Knowledge assets: a review of the models used to measure intellectual capital. *International Journal of Management Reviews*, 3 (1), 41-60. doi: 10.1111/1468-2370.00053

Bordenave, J. (1994). *O que é participação*. São Paulo, Brasil: Brasiliense.

Boto, C. (2005). *A educação escolar como Direito Humano de três gerações: identidades e universalismos*. In: Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação/ Centro de Estudos Educação e Sociedade. Campinas, Brasil: Cedes v. 26, n. 92, p. 777-798.

Brás, F.A. (2007). Necessidade e dificuldades em valorizar o capital humano. *Revista de Estudos Politécnicos*, Vol. IV, Nº7, pp. 291-319

Brasil. (1998), *Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica – Parecer 022/98-Diretrizes Curriculares Nacionais para educação infantil*, Brasília.

Brasil. (2009), *Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica – Parecer 20/09 Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil*, Brasília.

Brasil. (2009), MEC/UFRGS. *Práticas cotidianas na educação infantil – Bases para a reflexão sobre as Orientações Curriculares*, Brasília, Brasil.

Brasil. (2017). *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica.

Cabrita, M. & Vaz, J. (2006). Intellectual Capital and Value Creation: Evidence from the Portuguese Banking Industry. *The Electronic Journal of Knowledge Management*, Vol.4, pp.11-20

Câmara, P., Guerra, P., & Rodrigues, J. (2016). *Humanator XXI: Recursos Humanos e Sucesso Empresarial*. Lisboa: D. Quixote.

Campos, M., Füllgraf, J. & Wiggers, V. (2006). *A Qualidade da Educação Infantil Brasileira: Alguns Resultados de Pesquisa*. *Cadernos de Pesquisa*. v. 36, nº 127, p. 87-128, jan/abr. São Paulo, Brasil.

Cária, N. (2012). *A parceria de empresas educacionais de iniciativa privada com as redes municipais de educação do sul de Minas Gerais*. Tese de Doutorado em Educação, Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.

Cária, N., & Santos, M. (2014). Gestão e Democracia na Escola: Limites e Desafios. *Regae - Revista de Gestão e Avaliação Educacional*, 3 (6), julho-dezembro, 2014, pp. 27-41.

Carvalho, A., Pedrosa, M. & Rosetti, M. (2012). *Aprendendo com a Criança de Zero a Seis Anos*. São Paulo, Brasil: Cortez.

Catani et al. (1997). *Docência, memória e gênero*. Escrituras: São Paulo

Charlot, B. (1996). Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, nº 97, pp. 47-63, maio.

Charlot, B. (2000). *Da relação com o saber, elementos para uma teoria*, 1ª ed. Artmed: Porto Alegre.

Chiavenato, I. (2003). *Teoria Geral da Administração*. (7ª ed.). Rio de Janeiro, Brasil: Elsevier Editora Ltda.

Chiavenato, I. (2009). *Recursos Humanos: O capital humano das organizações*. São Paulo: Atlas

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2005). *Research methods in education*. London, Englund: Routledge.

Colares, A., Colares, S. & Imbiriba, M. (2003). *Do autoritarismo repressivo à construção da democracia participativa: história e gestão educacional*. Campinas, Brasil: Autores Associados.

Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Secretaria Municipal de Educação (2015). *Orientações Curriculares para educação infantil da rede municipal de Maceió/SEMED*, Maceió, Brasil: EDUFAL.

Creswell, J. (1994). *Research design: Qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.

Davenport, T. (2007). *Capital Humano: Criando Vantagens Competitivas através das Pessoas*. Lisboa: Planeta Agostini

Demo, P. (1994). *Política social, educação e cidadania*. São Paulo, Brasil: Papirus.

Dourado, L. (org). (2011). *Plano Nacional de Educação (2011 – 2020): avaliação e perspectivas*. Goiânia, Brasil: Ed. UFG; Belo Horizonte, Brasil: Autêntica.

Ducharme, L.M. (1998). *Measuring Intangible Investment*. OECD: 1rst edition

Enguita, M. (2007). *Educação e Transformação Social*. Edições Pedagogo: Mangualde. ISBN: 978-972-8980-32-0

Ferreira, A. & Martinez, L. (2008). *Manual de diagnóstico e mudança organizacional*. Lisboa: Editora RH.

Ferreira, N. & Aguiar, M. (orgs). (2001). *Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos* (3ª ed.). São Paulo, Brasil: Cortez.

Freire, P. (1998). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Brasil: Paz e Terra.

Freire, P. (2005). *Pedagogia do Oprimido*. 46ª ed. (1ª edición: 1970). Rio de Janeiro, Brasil: Paz e Terra.

Freire, P. (2009). *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*, 16ª ed. Paz e Terra: Rio de Janeiro.

Freitas, D. (2005). *A Gestão Educacional na Interseção das Políticas Federal e Municipal*. Revista da Faculdade de Educação.

Frigotto, G. (1999). *Educação e a crise do capitalismo real*. 3 ed. São Paulo, Brasil: Cortez.

Fuller, J. & Farrington, J. (2001). *Da formação ao aperfeiçoamento*. Coimbra: Quarteto

Gadotti, M. (2000). *Autonomia da escola: princípios e propostas*. São Paulo, Brasil: Cortez.

Gadotti, M. (2004). *Pedagogia da práxis*. São Paulo, Brasil: Cortez.

Gaston Mialaret (2004). *Les Méthodes de Recherche en Science de l'Éducation*. Paris: PUF. P. 127.

Gil, A. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo, Brasil: Atlas.

Gomes, C. (2005). *A Educação em Novas Perspectivas Sociológicas*. 4. ed., São Paulo, Brasil: EPU.

Gómez, G, Flores, J. & Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Editorial Aljibe: Málaga

Growth: A Panel Error Correction Model. *Journal of Economic and Social Research*, 13(1), 75-88

Hora, D. (1994). *Gestão democrática na escola: artes e ofícios da participação coletiva*. São Paulo, Brasil: Papirus.

Horn, M. (2012). *O Lugar do Espaço na Ação Pedagógica do Educador Infantil*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.

Huber, R. (1967). *História da Pedagogia*. Companhia Editora Nacional, S. Paulo, p. 56-78; 245-267.

Hudson, W. (1993). *Intellectual Capital: How to build it, enhance it, use it*. John Wiley & Sons: New York.

Jaccoud, L. & Cardoso Jr., J. (2005). *Políticas sociais no Brasil: organização, abrangência e tensões da ação estatal*. In: Jaccoud, L. (Org.). *Questão social e políticas sociais no Brasil contemporâneo*. Brasília, Brasil: Ipea.

Katz, M. B. (1970). Education and social development in the Nineteenth Century – New directions for enquiry. In *History and education – The educational uses of the past* (pp. 83-114). New York: Random House

Kramer, S. (2005). *Profissionais da educação infantil*. São Paulo, Brasil: Ática.

Krames, J. (2006). *Os Princípios de Liderança de Jack Welch*. Vol. 5. Rio de Janeiro, Brasil: Editora Sextante

Krawczyk, N. & Vieira, V. (2008). *A reforma educacional na América Latina nos anos 1990: uma perspectiva histórico-sociológica*. São Paulo, Brasil: Xamã.

Kujansivu, P. & Lonnqvist, A. (2007). Investigation the value and efficiency of intellectual capital. *Journal of Intellectual Capital*, Vol.8, N. ° 2, pp. 272-287

Leitner, K. (2002). *Intellectual Capital Reporting for Universities: Conceptual background and application within the reorganization of Austrian universities*. Paper prepared for the Conference: “The Transparent Enterprise. The Value of Intangibles”. Madrid. Pp.1-20.

Libâneo, J. (2001). *Organização e Gestão da Escola – teoria e prática*. (4ª ed.). Goiânia, Brasil: Editora Alternativa.

Libâneo, J. (2004). *Organização e Gestão da Escola, Teoria e Prática*. (5ª ed.). Goiânia, Brasil: Editora Alternativa.

- Libâneo, J. *et al.* (2003). *Educação Escolar: Políticas, estrutura e organização*. São Paulo, Brasil: Cortez.
- Lopes, E.& Galvão A.(2005). *História da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2. ed.
- Lück, H. (1997). *A Evolução da Gestão Educacional, A Partir de Mudança Paradigmática*. Revista Gestão em Rede. São Paulo, Brasil: CEDHAP, nº 03, p.15.
- Lück, H. (2009). *Dimensões da gestão escolar e suas competências*. Editora Positivo: Curitiba.
- Lück, H. (2011). *Gestão da cultura e do clima organizacional da escola*. 2ª ed. Vozes: Petrópolis. Vol. V, Série Cadernos de Gestão.
- Luck, H. *et al.* (2000). *Gestão escolar e formação de gestores*. Em Aberto, v.17, n.72, p.195, fev./jun. Brasília, Brasil.
- Luck, H. *et al.* (2001). *Escola Participativa: O trabalho do gestor escolar*. (5ª ed.). Rio de Janeiro, Brasil: DP& A.
- Luck, H., Freitas, K., Girling, R. & Keith, S. (2011). *A Escola Participativa: O trabalho do Gestor Escolar*. Organização e gestão educacional/Faculdade Educacional da Lapa –Curitiba, Brasil: Editora FAEL
- Luzuriaga. L. (1973). *História da educação e da pedagogia*. São Paulo, Brasil: Nacional.
- Mações, M. (2018). *Manual de Gestão Moderna – Teoria e Prática*. (2ª ed.). Coimbra, Portugal: Conjuntura Actual Editora
- Marimuthu, M., Arokiasamy, L. & Ismail, M. (2009). Human Capital development and its impact on firm performance: Evidence from developmental economics. *The Journal of International Social Research*, 2, 265-272.
- Martins, A. & Lopes, A. (2012). *Capital Intelectual e Gestão Estratégica de Recursos Humanos*. Lisboa: RH Editora
- Martins, J. (1999). *Administração escolar*. São Paulo, Brasil: Atlas.
- Morais, R. (2007). *Efetivação do direito à Educação nas políticas públicas para jovens e adultos no Estado de Minas Gerais*. 62f. Monografia (conclusão de curso) - Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho, Belo Horizonte, Brasil.
- Morin, E. (2003). *Ética, Cultura e Educação*. Ed. Cortez: São Paulo.

Morin, E. (2004). *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*; tradução Eloá Jacobina. 10º ED. Rio de Janeiro, Brasil: Bertrand.

Niskier, A. (2011). *História da Educação Brasileira: de José de Anchieta aos dias de hoje: 1500-2010*. Edição Europa: São Paulo

Noseleit, F. (2013). Entrepreneurship, structural change, and economic growth. *Journal of Evolutionary Economics*, 23(4), 735-766. doi:10.1007/s00191-012-0291-3

Nóvoa, A. (1994). *História da educação*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Oliveira, D. & Rosar, M. (2002). *Política e gestão da educação*. Belo Horizonte, Brasil: Autêntica.

Oliveira, R. (1999). *O Direito à Educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de Justiça*, In: *Revista Brasileira de Educação*. N. 11, p. 61-74.

Oliveira, R. (2006). *Estado e política educacional no Brasil: desafios do século XXI*. Tese (Livredocência), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Oliveira, Z. (1994) (org.) *Educação Infantil: Muitos Olhares*. São Paulo, Brasil: Cortez.

Oliveira, Z. (2012). *Jogos de Papéis: um Olhar para as Brincadeiras Infantis*. São Paulo, Brasil: Cortez.

Ostetto, L. et al. (2012). *Educação infantil: Saberes e fazeres da formação de professor*. Campinas, São Paulo, Brasil: Papirus.

Paro, V. (1986). *Administração escolar: introdução crítica*. São Paulo, Brasil: Cortez.

Paro, V. (1996). *A Administração Escolar: Introdução e Crítica*, 9ª ed. Cortez: São Paulo.

Paro, V. (2000). *Administração escolar: introdução crítica*. São Paulo, Brasil: Cortez.

Paro, V. (2010). *A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola*. *Educação e Pesquisa*, v. 36, n.3, p. 763-778, set./dez. São Paulo, Brasil.

Paro, V. (2010b). *Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação*. (2ª ed.). São Paulo, Brasil: Cortez.

Petitot, A. (1984). Histoire, sociologie et pédagogie. *Éducation et Recherche*, 3, 51-58.

Piaget, J. (1970). *Epistemologia Genética*. Vozes: Petrópolis.

- Piaget, J. (1977). *Comportamento motor da evolução*. Porto, Portugal: Res. (Original publicado em 1976).
- Piaget, J. (2000). *Biologia e conhecimento: Ensaio sobre as re-lações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos* (3. ed.). Petrópolis, RJ: Vozes. (Original publicado em 1967)
- Piaget, J. (2002). *Epistemologia genética* (2. ed.). São Paulo, SP: Martins Fontes. (Original publicado em 1970)
- Piaget, J. (2002). *Epistemologia genética* (2. ed.). São Paulo, SP: Martins Fontes. (Original publicado em 1970)
- Pinto, A. (1989). *Sete lições sobre educação de adultos*. São Paulo, Brasil: Cortez.
- Punch, K. (1998). *Introduction to social research: Quantitative and qualitative approaches*. London, England: Sage.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa, Portugal: Gradiva.
- Raposo, G. (2005). *A educação na Constituição Federal de 1988*. Jus Navigandi, Teresina, Brasil, ano 10, n. 641.
- Romanelli, O. (1987). *História da educação no Brasil (1930-1973)*. Petrópolis, Rio de Janeiro, Brasil: Vozes.
- Sarmiento, G. (2012). *Direitos Humanos. Liberdades Públicas, Ações Constitucionais e Recepção dos Tratados Internacionais*. 1ª. ed., São Paulo, Brasil: Saraiva.
- Saviani, D. (1991) *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 10 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados.
- Saviani, D. (2008). *Da nova LDB ao FUNDEB: por uma política educacional*. Campinas, São Paulo, Brasil: Autores Associados.
- Schultz, T.W. (1981). *Investing in People: The Economics of Population Quality*. Berkeley and Los Angeles, CA, University of California



Secretaria Municipal de Educação - SEMED. (2015). *Orientações curriculares para a educação infantil municipal de Maceió, Alagoas*. Maceió, Brasil: Editora da Universidade Federal de Alagoas (Edufal).

Seleim, A., & Khalil, O. E. (2011). Understanding the knowledge management intellectual capital relationship: a two-way analysis. *Journal of Intellectual Capital*, Vol.12, pp. 586 – 614

Shiroma, E., Moraes, M. & Evangelista, O. (2000). *Política educacional*. Rio de Janeiro, Brasil: DP&A.

Silva, J.M.A.P. (2006). Cultura nacional, cultura das organizações escolares e a gestão democrática: algumas reflexões. *Gest. Ação*, Salvador, v.9, n.3, p. 367-379, set./dez.

Silva, M. (2009). Complexidade da formação de professores: saberes teóricos e saberes práticos. Editora UNESP: São Paulo. ISBN 978-85-98605-97-5.

Stewart, T. (1999). *Capital Intelectual: A nova riqueza das organizações*. Lisboa: Edições Sílabo

Tatoglu, F. (2011). The Relationships between Human Capital Investment and Economic

Trojan, R. (2009). *Políticas educacionais na América Latina: tendências em curso*. Revista Iberoamericana de Educación (nº 51/1). Paraná, Brasil.

Vasconcelos, G. (2003). Como me fiz professora, 2ª ed. DP&A: Rio de Janeiro

Veiga, I. (1995). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. São Paulo, Brasil: Papirus.

Viana, G. & Lima, J. F. (2010). Interações, Campo Grande, v. 11, n. 2 p. 137-148, jul./dez. 2010

Viegas, K. (2003). *Relações Intergovernamentais na política educacional: o caso da municipalização do ensino fundamental de Minas Gerais*. Dissertação (Mestrado) – Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho, Belo Horizonte, Brasil.

Vieira, S. (2002). *Gestão da escola: desafios a enfrentar*. Rio de Janeiro, Brasil: DP&A Editora (Biblioteca ANPAE).

Vieira, S. (2005). *Educação e gestão: extraindo significados da base legal. Novos Paradigmas de gestão escolar*. Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará. Fortaleza, Brasil: Edições SEDUC, p. 7 – 20.

Vitória, T. & Rossetti, M. (1993). *Processos de Adaptação na Creche*. Cadernos de Pesquisa, nº 86. Fundação Carlos Chagas: São Paulo, Brasil.

Wallenborn, M. (2010). Vocational Education, Training, and Human Capital Development: current practice and future options. *European Journal of Education*, 45(2), 181-198. doi: 10.1111/j.1465-3435.2010.01424.x

Yin, R. (1994). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks, California: SAGE.

## REFERÊNCIAS WEBGRÁFICAS

Batista, A. Disponível em: [https://prezi.com/agkhf3n9\\_dos/conceitos-de-organizacao-gestao-participacao-e-cultura-org/](https://prezi.com/agkhf3n9_dos/conceitos-de-organizacao-gestao-participacao-e-cultura-org/)

Cária, N. & Santos, M. (2014). Gestão e Democracia na Escola: Limites e Desafios. *Regae: Rev. Gest. Aval. Educ., Santa Maria*, 3, 6, 27-41. <http://dx.doi.org/10.5902/2176217113789>

Carmo, A. Disponível em: <https://www.infoescola.com/educacao/gestao-escolar/>

Constituição da República Federativa do Brasil de 1824, 1937 e 1988. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03constituicao/constituicao>>. Acesso em: 30 dez., 2012.

Constituição da República Federativa do Brasil de 1998. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm).

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil 2009. Parecer nº 20. Brasília: MEC. Recuperado de [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf)

Diretrizes curriculares nacionais para educação infantil 1988. Recuperado de [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category\\_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192).

Diretrizes curriculares nacionais para educação infantil 2010. Recuperado de [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category\\_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192).

Diretrizes operacionais para educação infantil. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB004v03.pdf>.

Drabach, N. & Mousquer, M. (2009). *Dos primeiros escritos sobre administração escolar no Brasil aos escritos sobre gestão escolar: mudanças e continuidades. Currículos sem fronteiras. V. 9, n. 2, p. 258 – 285, jul./dez.* Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/drabach-mousquer.pdf>> Acesso em: 02 mar. 2010.

Gonçalves, A. (2015). A Gestão Democrática no Brasil e o Papel do Gestor nas Escolas. *Sistema Integrado de Publicações Eletrônicas da Faculdade Araguaia – SIPE*, 3, 91-115

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE, disponível em 10 de março de 2019: <https://www.ibe.gov.br/Instituto> C&A – disponível em 10 de março de 2019: <https://www.institutocea.org.br>.

Lei 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Disponível em <[http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb\\_5ed.pdf](http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf)>. Acesso em: 2 jan., 2013.

Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado de [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm).

Oliveira, Z. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/149/gestao-pedagogica-na-educacao-infantil>.

Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. Secretaria de Educação Básica. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/seb/artigos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>

Parâmetros Nacionais de qualidade para educação infantil. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>.

Plano Nacional de Educação. Recuperado de <http://pne.mec.gov.br/>

Portal IBC – Instituto Brasileiro de Coaching. Disponível em <https://www.ibcoaching.com.br>

Referências Curriculares Nacionais para educação infantil. Recuperado de [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf).

## **ANEXOS**

### **Anexo 1 - Declaração de Consentimento dos Participantes da Pesquisa**

Instituto Superior de Gestão- ISG  
Mestrado em Gestão do Potencial Humano

Declaro pelo presente instrumento que fui informado (a), com clareza, dos objetivos e da justificativa da proposta de pesquisa de dissertação intitulada: A Trajetória e Atuação do Gestor de Educação Infantil em Maceió, Alagoas, Brasil.

Fui devidamente informada sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados ao âmbito da pesquisa.

A minha privacidade será mantida em sigilo, todas as informações que possam identificar-me serão omissas dos documentos de publicação da dissertação, e das futuras publicações que tenha por base o presente estudo.

Concordo em participar do presente estudo, bem como autorizo o uso das informações por mim concedidas para fim exclusivo da pesquisa e em publicações relacionadas com o mesmo.

Este termo, uma vez por mim assinado, ficará de posse da pesquisadora, não devendo ser anexado ao relatório de pesquisa.

Pesquisadora responsável pela dissertação: Galba Rosa Gomes Camelo de Araújo, que poderá ser contatada pelo telefone: +55 8299746727 ou correio eletrônico: galbacamel@gmail.com

Maceió-Alagoas, setembro de 2018.

\_\_\_\_\_ participante na condição de entrevistada.

## Anexo 2 - Cronograma de Projeto de Dissertação

Etapas	Mar.	abril	maio	jun.	jul.	ago.	set.	out	nov.	dez.	jan.	fev.	mar.	abril	maio
1)Definição do tema	X	X													
2)Revisão da Literatura		X	X	X											
3)Determinação das perguntas de partida e dos objetivos			X	X											
4) Tratamento e processamento dos documentos			X	X	X										
5) Definição da estrutura da dissertação				X	X	X									
6) Trabalho de campo				X	X	X									
7) Tratamento e análise dos dados							X	X	X						
8) Interpretação dos resultados										X	X	X	X		
9) Redação da Monografia														X	X
10 Revisão da redação e entrega														X	X

### Anexo 3 - Guião de Entrevista Semiestruturada

Este guião de entrevista insere-se numa investigação académica do Instituto Superior de Gestão, no âmbito de uma dissertação de Mestrado em Gestão do Potencial Humano e tem como objetivo analisar as práticas e atuação da Gestão Escolar da Educação Infantil no município de Maceió, estado de Alagoas, Brasil.

Não existem declarações certas ou erradas, pois o que interessa é a sua opinião/experiência pessoal sobre o tema. Os dados pessoais são confidenciais, sendo o tratamento efetuado de uma forma global, não sendo sujeito a uma análise individualizada.

Dados Gerais do Entrevistado	
1. Qual o cargo ocupado:	
2. Idade / Género: F M	
3. Escolaridade: Licenciatura / Outro / Mestrado	
4. Tempo de serviço na educação de infantil: Anos	
5. Tempo de serviço como Gestor de Educação Infantil em Maceió: Anos	

Dimensões da Análise	
Formação Académica	1. Aferir o grau de formação académica e área de formação.
	2. Aferir o ano de conclusão da formação (tempo de experiência na área de formação).
Experiência profissional Pedagogo/Gestor Infantil	3. Descrição da experiência em educação infantil enquanto professor.
	4. Tempo atuação como professor de Educação Infantil.
	5. Forma (via) de acesso as funções de Gestor de Educação Infantil.
	6. Tempo de atuação como Gestor na Educação Infantil no município de Maceió.
Impacto das alterações conjunturais no exercício da Gestão Escolar	7. De que forma as mudanças na conjuntura sócio-política e pedagógica na Educação Infantil brasileira têm influenciado e provocado mudanças na atuação profissional dos Gestores de Educação Infantil.
	8. Em que essas mudanças contribuíram para a construção da identidade dos gestores desta etapa da educação básica.
Práticas de Gestão da Percepção e Atuação	9. Auto-percepção das funções do Gestor de Educação Infantil.
	10. Compreensão das necessidades educativas das crianças entre 0 e 5 anos.
	11. Desenho e planificação das atividades pedagógicas (orçamentação, aquisição e logística).
	12. Aferir o nível de participação no processo de planeamento, organização e efetivação dos processos pedagógicos na instituição. Aferir nível de contribuição do gestor nestes processos.

## Anexo 4 - Check List para Análise das Instalações

<b>DADOS GERAIS DO CMEI</b>					
1. Identificação (nome):					
2. Endereço:					
3. Horário da Visita:					
4. Duração da Visita:					
5. Monitor: <span style="float: right;">Guiada <input type="checkbox"/> Livre <input type="checkbox"/></span>					
CATEGORIAS EM ANÁLISE:					
	5	4	3	2	1
Localização Geográfica					
Proximidade dos transportes públicos					
Condições das vias de acesso (estradas)					
Facilidade de estacionamento para os funcionários					
Facilidade de estacionamento para drop-in e drop-out das crianças					
Proximidade das urbanizações					
Proximidade de Serviços e Comércio local.					
<b>Instalações</b>					
Estado de Conservação das Instalações					
Adequação do Espaços ao Ensino Infantil					
Número de Sala/Ocupação Instalada					
Existência de local próprio para a manipulação de alimentos					
<b>Organização dos Espaços Físicos (Instalações)</b>					
Adaptado para atividades letiva					
Adaptado para atividades lúdica					
Espaço para atividades ao ar livre					
<b>Recursos Materiais</b>					
Mobiliário adequado					
Equipamento didático (amortizável)					
Equipamento (consumíveis)					
<b>Recursos Humanos</b>					
Recursos Pedagógicos/por n.º de crianças					
Recursos Não Pedagógicos/por n.º de crianças					

Categorias em Análise	1	2	3	4	5
1. Localização Geográfica	Inadequado	Pouco adequado	Adequados	Muito Adequados	Completamente Adequado
2. Instalações	Inadequado	Pouco adequado	Adequados	Muito Adequados	Completamente Adequado
3. Organização dos Espaços	Inadequado	Pouco adequado	Adequados	Muito Adequados	Completamente Adequado
4. Recursos Materiais	Inadequado	Pouco adequado	Adequados	Muito Adequados	Completamente Adequado
5. Recursos Humanos	Inadequado	Pouco adequado	Adequados	Muito Adequados	Completamente Adequado

Outras Notas e Observações:

---



---



## Anexo 4.1 - Levantamento dados observação aos CMEIs

Critérios de a Avaliação:	CMEI-1	CMEI-2	CMEI-3	CMEI-4
Proximidade aos Transportes Públicos	5	2	4	4
Condições das Vias de Acesso (estradas)	4	3	4	4
Facilidade de Estacionamento para os Funcionários	5	2	4	5
Facilidade de Estacionamento para Drop-in e Drop-out das Crianças	3	2	3	5
Proximidade das Urbanizações	5	1	4	3
Proximidade de Serviços e Comércio local.	5	1	5	3
<b>1. Localização Geográfica</b>	<b>4,5</b>	<b>1,8</b>	<b>4</b>	<b>4</b>
Estado de Conservação das Instalações	4	3	4	4
Adequação do Espaços ao Ensino Infantil	3	3	5	4
Número de Sala/Ocupação Instalada	5	4	5	4
Existência de Local Adequado para a Manipulação de Alimentos	3	3	3	3
<b>2. Instalações</b>	<b>3,8</b>	<b>3,3</b>	<b>4,3</b>	<b>3,8</b>
Adaptação dos Espaços para Atividades Letivas	2	2	3	4
Adaptação dos Espaços para Atividades Lúdicas	3	2	3	3
Adaptação dos Espaços para Atividades ao Ar Livre	3	4	4	2
<b>3. Organização dos Espaços Físicos (Instalações)</b>	<b>2,7</b>	<b>2,7</b>	<b>3,3</b>	<b>3</b>
Equipamento Didático	4	3	2	2
Equipamento "Consumíveis"	3	2	2	4
<b>4. Recursos Materiais</b>	<b>3,7</b>	<b>2,7</b>	<b>2,3</b>	<b>3</b>
Recursos Pedagógicos/n.º de crianças	3	2	4	4
Recursos Não Pedagógicos/n.º de crianças	3	2	2	3
<b>5. Recursos Humanos</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>3,5</b>

### Anexo 3.1 - Dimensão 1: Formação Acadêmica/experiência como Pedagogo

Categoria	Subcategoria	Definição	
1.Formação Acadêmica	1.Grau de formação 2. Área de formação 3. Ano de conclusão da formação 4. Experiência na área de formação	1. Graduação; Pós-Graduação; Mestrado; Doutorado; Pós-Doutorado.	
2.Experiência profi ssional		2. Pedagogia; Gestão; Educação Infantil; Formação do Professor; Magistério; Outras Áreas.	
Pedagogo		3. Ano de conclusão.	
		4. Tempo de atuação profi ssional na área de Formação.	
1.Qual é a seu grau e área de formação acadêmica? 1.1. Em que ano concluiu a sua formação acadêmica e quanto tempo tem de experiência na área de formação? 1.2. Outra formação complementar, qual é a área científica? 1.3. Tempo atuação como professor de Educação Infantil. 2.Experiência como Pedagogo 2.1.Tempo de experiência como Pedagogo			
Indicadores			
Entrevista CMEI1 Gestor 1	Entrevista CMEI2 Gestor 2	Entrevista CMEI3 Gestor 3	Entrevista CMEI4 Gestor 4
Graduação	Graduação	Graduação	Graduação
Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia
2011	1995	2000	2001
Pós-graduação	Pós-graduação	Pós-graduação	Pós-graduação
Educação Infantil	Educação Infantil	Educação Infantil	Formação de Professores
14	6	23	7

### Anexo 3.2 - Dimensão 2: Experiência profissional do Gestor Infantil

Categoria	Subcategoria	Definição	
Experiência profissional Pedagogo/Gestor Infantil	1.Experiência como Pedagogo	Atuação como Professor	
	2.Tempo de experiência como Pedagogo.	Tempo na sala de aula	
	3. Forma acesso à Gestão Escolar	Ingresso função através de concurso ou eleições.	
	4.Tempo de experiência como Gestor de Educação Infantil em Maceió.	Tempo de atuação como pedagogo no município de Maceió.	
5. Forma (via) de acesso as funções de Gestor de Educação Infantil.			
6. Tempo de atuação como Gestor na Educação Infantil no município de Maceió			
Indicadores			
Entrevista CMEI1 Gestor 1	Entrevista CMEI2 Gestor 2	Entrevista CMEI3 Gestor 3	Entrevista CMEI4 Gestor 4
Eleição	Eleição	Eleição	Nomeação/Indicação
3 anos	3 anos	3 anos	7 anos

**Anexo 3.3 - Dimensão 3: Impacto das alterações conjunturais no exercício  
da Gestão Escola**

Categoria	Subcategoria	Definição	
Práticas de Gestão da Percepção e Atuação	1.Ingresso via concurso. 2. Ingressa via eleição. 3. Educação Infantil consagrada na legislação. 4. Direito à Educação Infantil 5. Democratização do acesso ao cargo 6. Gestão democrática e participativa 7. Formação em Gestão	Provas públicas Voto direto pela comunidade escolar Legislação alterada (elencadas na Parte I) Legislação alterada (elencadas na Parte I) Legislação alterada (elencadas na Parte I) Legislação alterada (elencadas na Parte I) Formação direcionada para o cargo de Gestor.	
<p>7. De que forma as mudanças na conjuntura sociopolítica e pedagógica na Educação Infantil brasileira têm influenciado e provocado mudanças na atuação profissional dos Gestores de Educação Infantil.</p> <p>8. Em que essas mudanças contribuíram para a construção da identidade dos gestores desta etapa da educação básica.</p>			
Indicadores			
Entrevista CMEI1 Gestor 1	Entrevista CMEI2 Gestor 2	Entrevista CMEI3 Gestor 3	Entrevista CMEI4 Gestor 4
...mudança... reconhecimento..., grande valorização criança na sociedade... mudanças de concepções em relação a infância...desenvolvimento, o papel do Estado e da sociedade para com a educação...todo esse contexto vem influenciando cada vez mais minhas práticas de forma positiva...a formação continuada...aprimorar conhecimentos...m	... inclusão da Ed. Infantil a educação... valorização desta etapa da educação...formação dos profissionais e distribuição de recursos financeiros.	....mudanças na prática pedagógica de educação infantil...ampliadas nas formações fornecidas pela Semed... influenciaram no modo de ver a criança e suas necessidades de brincar e ter seus direitos atendidos.	...mudanças nos exigiram mais leitura sobre a infância... nos deixando mais sensíveis a importância de tudo que a criança... expressa sobre seu contexto social...através das brincadeiras ou das múltiplas formas que ela se comunica espontaneamente.

<p>elhor qualidade da infância...grandes transformações ocorridas...educação infantil...fatores econômicos... políticos...sociais e culturais.</p>			
<p>...todo contexto... obrigações legais assumidas pelo sistema público de educação...transformação da prática de assistência para prática educativa... assistência à criança...com todos esses acontecimentos... identidade como gestora.... relação da criança com a família, a instituição e os profissionais com os quais ela se relaciona.... buscando mais conhecimento nesta nova função.</p>	<p>Contribuíram muito...podemos fazer gestão compartilhada...gestão democrática...valorizar a comunidade escolar.</p>	<p>...mudanças contribuíram para um novo modo de ver a educação...melhoras em materiais de consumo... contribuições de todos da escola e conselheiros... melhor forma de comprar de acordo com as necessidades...aproveitando bem todos os recursos fornecidos pelo governo...estar junto da parte pedagógica para que ela se solidifique cada vez mais.</p>	<p>...busca por novos conhecimentos através...formação continuada... na compreensão de um currículo ampliado...libertador para a criança... vê a infância como algo precioso...a valorizar ainda mais a presença das famílias na instituição...educação infantil é ...o alicerce da educação básica.</p>

### Anexo 3.4 - Dimensão 4: Experiência profissional do Pedagogo/Gestor Infantil

Categoria	Subcategoria	Definição	
Práticas de Gestão da Percepção e Atuação	1.Experiência como Pedagogo 2.Tempo de experiência como Pedagogo. 3. Forma acesso à Gestão Escolar 4.Tempo de experiência como Gestor de Educação Infantil em Maceió.	Atuação como Professor Tempo na sala de aula Ingresso função através de concurso ou eleições. Tempo de atuação como pedagogo no município de Maceió.	
9.Auto-percepção das funções do Gestor de Educação Infantil.			
10.Aferir o ano de conclusão da formação (tempo de experiência na área de formação).			
11.Desenho e planificação das atividades pedagógicas (orçamentação, aquisição e logística).			
12. Aferir o nível de participação no processo de planeamento, organização e efetivação dos processos pedagógicos na instituição. Aferir nível de contribuição do gestor nestes processos.			
Indicadores			
Entrevista CMEI1 Gestor 1	Entrevista CMEI2 Gestor 2	Entrevista CMEI3 Gestor 3	Entrevista CMEI4 Gestor 4
É pensar na necessidade de cada criança, observar e planejar de que forma iremos receber as crianças, como está o ambiente em que eles irão ficar, como utilizar cada recurso... É doação, entrega, cuidado e atenção a todo instante.	É compreender que o seu papel é contribuir com a administração e o pedagógico.	É uma ótima oportunidade de gerenciar uma escola pública com responsabilidade e compromisso, pensando no bem estar das crianças.	É voltar à infância para me reafirmar na vida. É algo que tem a ver com o sentido da vida. É compreender que a criança é mais do que um aluno, é um sujeito de princípios culturais, sociais e políticos.
A existência da criança ao longo do tempo vem sendo acompanhada por processos históricos em constante transformação. Nem sempre como centro das atenções, e as vezes até mesmo excluída, a criança é compreendida de forma heterogênea em diferentes épocas	Criança é um ser de direito, e como tal deve viver bem e a aprendizagem é um caminho para felicidade.	A criança é um sujeito de direito que a escola gira em torno dela. Tudo o que é proposto, discutido, repensado é em torno das crianças.	Os anos da infância, são anos de uma vida verdadeira, portanto nós adultos devemos fazer valer essa vivência que tão ligeiramente passa. Respeitar a criança e suas infâncias é respeitar a vida. Cada ideia, cada diálogo entre elas, cada brincadeira, uma forma diferente de ver o mundo e compreendê-lo.

<p>e consequentemente a sua interação com o meio familiar e social também se dá desta forma. Compreender estes aspectos históricos que perpassaram a vida da criança é tarefa essencial, inclusive para compreendermos a forma contemporânea que é dada a infância hoje em diferentes seguimentos sociais.</p>			
<p>Que sejam de acordo com o que está regulamentado em lei. Salas amplas e bem estruturadas, mobiliários adequados e que atendam as necessidades das crianças. Material diversificado e de boa qualidade.</p>	<p>Que precisa melhorar, com construções de instituições no padrão.</p>	<p>Os espaços, os tempos e os materiais são organizados em prol das crianças. Organizamos para que a criança não fique muito tempo em alguma atividade que ela esteja já perdendo o interesse. Os espaços com estantes baixas e todos os materiais acessíveis para elas. E todos os materiais são pensados e organizados para que eles atendam da melhor forma possível.</p>	<p>Respeitar os espaços, os tempos e os materiais necessários para o desenvolvimento da criança, é algo extremamente primordial. Tempo – deve ser organizado, planejado e que proponha a valorização do jeito da criança pensar e se expressar considerando a individualidade. Espaços – a natureza, o quintal e ar livre e todo o espaço que a criança ocupa é lugar de experiência com a natureza e a sociedade. Materiais – as maiores experiências das crianças são com materiais não estruturados e elementos da natureza.</p>
<p>Sim. Sempre que posso procuro estar presente nos planejamentos, mas deixando sempre que a coordenação conduza o</p>	<p>Sim, participo ativamente dos planejamentos e formações continuadas.</p>	<p>Sim, todas as reuniões pedagógicas a gestão participa, sendo para dar sugestões ou organizar as opiniões de todos em prol do nosso CMEI.</p>	<p>Sim. Participo do planejamento para escutar o professor, suas necessidades, angústias e avanços. Participo para colaborar para o sucesso do</p>

<p>momento. Participo sempre que é solicitado minha presença, com ideias, ajudo na construção de algum material, elaboração de projeto pedagógico, atividades...</p>			<p>planeamento na execução das ações pedagógicas e para garantir o material didático necessário, o tempo e espaço das experiências das crianças, fundamentos na organização do (a) professor (a).</p>
--	--	--	---



## **Anexo 5 – Legislação Importante**

Constituição Federal de 1988

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil 1988

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category\\_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192)

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil 2010

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category\\_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192)

Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB004v03.pdf>

LDBN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)

Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB004v03.pdf>

Lei 6.482/2015 – Projeto de Lei Nº. 6.775/2015, Autor: Poder Executivo Municipal – Regulamenta o processo para eleição de gestores da rede municipal de Maceió – Diário Oficial Nº 4849, 23 outubro 2015

Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>

PNE - Plano Nacional de Educação

<http://pne.mec.gov.br/>

Referências Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf)